

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 7(75) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2010

ISSN 1994–85–81

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	3
Блинов В. И. Как разработать профессиональный стандарт педагогической деятельности	3
Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителей кадров для «Новой школы» (в рамках стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование – 050400»)	18
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	29
Колесников А. К., Лебедева И. П. Дисперсионный анализ в психолого-педагогическом исследовании: проблема интерпретации	29
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	38
Борисова С. Г. Об интеграции концепции управления маркетинговыми активами в модель менеджмента образовательной организации	38
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	46
Задорина О. С. Сущность и принципы педагогической режиссуры.....	46
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	56
Астафьева О. В. Образовательный франчайзинг как направление предпринимательской деятельности экономического вуза	56
Никулина Т. В. Освоение образовательных программ третьего поколения.....	65
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	71
Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях	71
Буянова Г. В. Темперамент как фактор выбора профессии	81
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	88
Кузнецов А. А., Хеннер Е. К., Имакаев В. Р., Новикова О. Н. Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя российской школы	88
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	97
Жадько Н. В. Технология интенсификации групповой работы в процессе бизнес-обучения	97
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	107
Михайлова Н. С. Самообразовательная деятельность студента-заочника как основа качества подготовки современного менеджера	107
ДИСКУССИИ	118
Чапаев Н. К. Предисловие к статье М. И. Макарова «Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX в.»	118
Макаров М. И. Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX в.	121

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	129
Елбаев Ю. А., Киящук Т. В., Киящук А. А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе.....	129
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	137
АВТОРЫ НОМЕРА	155

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод И. А. Софроновой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urora.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 37.088

В. И. Блинов

КАК РАЗРАБОТАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Аннотация. Стандартизация в сфере профессиональной деятельности, ориентированная на упорядочение системы квалификаций, обеспечение прозрачности карьерных и образовательных траекторий, сопоставимости уровня квалификаций работников различных отраслей, стала актуальной проблемой для сферы образования. Попытки стандартизации педагогической деятельности предпринимались и раньше, но впервые это происходит в условиях фактически массовой разработки профессиональных стандартов в других областях, при едином подходе и системе требований.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагогическая деятельность, квалификации, профессиональное образование, образовательный стандарт.

Abstract. The paper deals with the urgent educational problem of standardizing in professional activities aimed at ordering the system of qualification, providing transparent education and career, comparability of qualification in different branches of economics. The characteristic feature of the present day standardization is that it is accomplished along the mass development of professional standards in other branches, a unified approach and system of requirements being used.

Index terms: professional standards, pedagogical activities, qualification, vocational education, educational standards.

Формат и содержание профессионального стандарта педагогической деятельности в значительной степени определяются концептуальным подходом, выбранным для описания квалификационных требований специалиста в области «Образование». Как известно, в 60–70-х гг. XX в. квалификационные требования традиционно описывались набором знаний и умений, которыми должен владеть специалист. В 1980-х гг. такой подход был признан ограниченным, так как эффективность работы зависит не только от знаний и умений, но в большой степени от того, как человек решает профессиональные задачи, что движет им, каков он сам и стиль его работы. Поэтому

¹ Данная публикация является продолжением статьи, напечатанной в № 6 (74).

возникла идея оценивать квалификацию по развитию профессионально значимых качеств личности. В настоящее время как наиболее перспективный для оценки результатов профессионального образования и уровня профессионализма педагога рассматривается компетентностный подход, ориентированный на снятие односторонности двух предшествующих подходов, на целостное и многогранное описание требований к специалисту [1, 5, 8, 9].

Компетентностный подход предполагает описание подготовленности работника через компетенции. *Компетенция* – готовность (способность) применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности. Среди компетенций выделяются общие (универсальные, ключевые), используемые в различных видах профессиональной деятельности, а также за ее пределами, и профессиональные (специальные), ограниченные рамками определенного вида трудовой деятельности.

Таким образом, компетентностный подход при разработке квалификационных характеристик акцентирует внимание не на наличии у индивида определенных знаний, а на возможности их использования, готовности применения в конкретных ситуациях для решения конкретных производственных задач.

Обращает на себя внимание лавинообразное и не всегда оправданное увеличение перечня компетенций в некоторых исследованиях последних лет. Однако нельзя не признать, что, чем более профессионален педагог, чем выше его квалификационный уровень, тем большее количество компетенций ему доступно. В современном образовании налицо тенденция роста разнообразия и числа профессионально-педагогических компетенций, без овладения которыми педагог не может обеспечить качественное образование.

Существует несколько различных взглядов на соотношение понятий «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в педагогической деятельности. Наиболее адекватной современной научно-образовательной реальности нам представляется следующая точка зрения. В профессиональной квалификации отражаются нормативные требования к профессиональной деятельности, сформулированные в рамках обобщенных общественных требований, фиксируются состоявшиеся изменения на уровне профессии, завершившиеся новообразования в педагогической действительности. Профессиональная же компетентность отображает новые, становящиеся требования к профессиональной деятельности, которые постепенно уточняются, существуя в предъявленной или скрытой форме (демонстрируя тем самым изменения в образовании, многообразие образовательных практик, влияющих на формирование новых качеств образования) [6]. С этой точки зрения, профессиональный стандарт (ПС) педагогической деятельности, основанный на компетентностном подходе, является не столько «строгим» нормативно-правовым актом (подобным ФГОС), жестким по своей содержательной конструкции, сколько документом-ориентиром, основанным на социальном консенсусе участников его разработки и экспертизы и открытым для обновлений и пополнений.

Таким образом, основной содержательной единицей ПС выступает описание профессиональной компетенции педагога, отнесенной к тому или иному уровню его квалификации.

Макет профессионального стандарта, утвержденный Советом по профессиональным стандартам Национального агентства развития квалификаций (НАРК) при Российском союзе промышленников и предпринимателей включает три основные формы: паспорт ПС, карточку вида трудовой деятельности, описание единицы ПС.

Последовательность этапов создания ПС педагогической деятельности является инвариантной для профессиональных стандартов и утверждена Положением о профессиональном стандарте [10]. При этом некоторые этапы имеют свою специфику, отражающую особенности вида экономической деятельности «Образование».

Первый этап – направление инициатором заявки в НАРК при РСПП на регистрацию в качестве разработчика. В общем случае инициатором может выступать объединение работодателей или крупная организация.

Для вида экономической деятельности «Образование» характерно ограниченное количество видов субъектов; кроме того, реализация данного вида деятельности находится под контролем органа государственной власти (Минобрнауки РФ). В силу этого разработка профессиональных стандартов может быть инициирована и проведена одной инициативной организацией (например, учреждением высшего профессионального образования или профильным научно-исследовательским институтом).

Второй этап – формирование разработчиком рабочей (экспертной) группы. Рабочая (экспертная) группа формируется из числа специалистов, обладающих знанием специфики данного вида трудовой деятельности, квалификационных характеристик работников. Оптимальная численность рабочей (экспертной) группы – 8–10 чел. В группе должны быть представлены эксперты двух категорий: во-первых, специалисты-профессионалы, владеющие видом деятельности, по которому разрабатывается профессиональный стандарт (учителя, преподаватели); во-вторых, специалисты в области управления образованием. Руководство работой экспертной группы осуществляет координатор или привлеченный для разработки профессионального стандарта эксперт, предварительно прошедший обучение на курсах разработчиков, организуемых в НАРК.

Третий этап – разработка в рабочей (экспертной) группе программы и инструментария формирования ПС.

Четвертый этап – разработка проекта ПС педагогической деятельности. Данный этап включает девять последовательных шагов.

1. Определение области профессиональной деятельности в рамках видов экономической деятельности (ВЭД) (в нашем случае, в рамках ВЭД «80. Образование», согласно Общероссийскому классификатору видов экономической деятельности). *Область профессиональной деятельности* – совокупность видов трудовой деятельности, имеющая общую интеграционную

основу и предполагающая схожий набор компетенций для их выполнения. Может являться частью одного вида экономической деятельности или быть связана с несколькими видами экономической деятельности.

При разработке ПС педагогической деятельности представляется целесообразным охватить педагогическую и управленческую деятельность на уровне учреждений (организаций), функционирующих в области начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, дополнительного образования детей, в том числе образования детей с особыми образовательными потребностями; начального, среднего и высшего и дополнительного профессионального образования, а также в области психолого-педагогического обеспечения образования.

2. Выделение в области профессиональной деятельности видов трудовой деятельности. *Вид трудовой деятельности* – составная часть области профессиональной деятельности, образованная целостным набором трудовых функций и необходимых для их выполнения компетенций.

Определение видов трудовой деятельности в области образования (составление плана профессионального стандарта) проводится на основе *функционального анализа* – последовательного описания профессиональной деятельности с точки зрения функций, необходимых для осуществления и обеспечения ее экономической эффективности. Данный метод описывает функции с точки зрения результатов. В итоге деятельность может быть представлена через описание ее области, объектов, основных видов трудовой деятельности и компетенций (общих и профессиональных).

В качестве ориентира при проведении функционального анализа педагогической деятельности представляется целесообразным принять перечень должностей управленческих и педагогических кадров работников образования. В то же время в процессе анализа должна быть принята установка на определение востребованных современным образованием, но неинституционализированных (нелегитимизированных) на должностном уровне видов трудовой деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Виды трудовой деятельности в рамках ВЭД «Образование»

Виды трудовой деятельности	Должности
1	2
Управление образовательным учреждением	Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательного учреждения
Управление процессами / проектами в образовательном учреждении	Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного учреждения
Руководство деятельностью структурного подразделения образова-	Руководитель (заведующий, начальник, директор, управляющий)

Продолжение табл. 1

1	2
тельного учреждения: учебно-консультационным пунктом, отделением, отделом, секцией, лабораторией, кабинетом, учебной или учебно-производственной мастерской, интернатом при школе, общежитием, учебным хозяйством, производственной практикой и другими структурными подразделениями	структурного подразделения
Руководство деятельностью мастеров производственного обучения, практическими занятиями и учебно-производственными работами по профессиональному (производственному) обучению	Старший мастер
Обучение и воспитание обучающихся при освоении ими программ • начального общего, • основного общего, • среднего (полного) общего образования	Учитель
Организация деятельности классного коллектива учащихся	Классный руководитель
Обучение по программам	Преподаватель
Организация работы детских клубов, кружков, секций и других объединений	Педагог-организатор
Осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся (воспитанников, детей)	Социальный педагог
Обучение и воспитание обучающихся при освоении ими программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	Учитель-дефектолог
Осуществление работы, направленной на максимальную коррекцию недостатков в развитии речи обучающихся, воспитанников с нарушениями в развитии	Учитель-логопед (логопед)
Организация мероприятий, направленных на сохранение психи-	Педагог-психолог

Продолжение табл. 1

1	2
ческого, соматического и социального благополучия обучающихся и воспитанников образовательных учреждений	
Воспитание и обучение детей дошкольного возраста	Воспитатель (включая старшего)
Сопровождение формирования и реализации индивидуальных образовательных программ	Тьютор
Организация деятельности детских общественных организаций, объединений	Старший вожатый
Дополнительное образование детей в учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования за пределами их основных образовательных программ	Педагог дополнительного образования (включая старшего)
Музыкальное образование детей в дошкольных образовательных учреждениях	Музыкальный руководитель
Педагогическая музыкально-исполнительская деятельность	Концертмейстер
Организация физкультурно-спортивной деятельности в образовательных учреждениях	Руководитель физического воспитания
Организация и проведение внеурочной работы и занятий по программам дополнительного образования в области физической культуры	Инструктор по физической культуре
Осуществление методической работы в образовательных учреждениях	Методист (включая старшего)
Организация методического обеспечения и координации учебно-тренировочного и воспитательного процессов в образовательных учреждениях (отделениях образовательных учреждений) спортивной направленности	Инструктор-методист (включая старшего)
Формирование у обучающихся, воспитанников трудовых умений и навыков, подготовка их к практическому применению полученных знаний	Инструктор по труду

Продолжение табл. 1

1	2
Обучение и воспитание обучающихся, воспитанников с учетом специфики курсов основ безопасности жизнедеятельности и допризывной подготовки	Преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности
Проведение учебно-тренировочной и воспитательной работы с детьми и подростками в спортивной школе, секции, группе спортивной и оздоровительной направленности	Тренер-преподаватель (включая старшего)
Профессиональное обучение, руководство учебной и производственной практикой, воспитание обучающихся в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации по профессиям рабочих (служащих) в учреждениях (организациях), реализующих программы профессиональной подготовки и профессионального образования (по отраслям)	Мастер производственного обучения
Руководство образовательной, научной, производственной, хозяйственной и финансовой деятельностью учреждения	Ректор
Руководство организацией учебной, учебно-методической и воспитательной работы в учреждении	Проректор по учебной работе
Контроль распределения учебной нагрузки для составления оптимальных штатов профессорско-преподавательского состава	Начальник учебного отдела
Руководство учебной, воспитательной и научной работой на факультете	Декан факультета
Руководство учебно-методической работой на факультете	Зам. декана по учебной работе
Организация проведения всех видов учебных занятий по всем формам обучения	Заведующий кафедрой
Обучение по программам • начального профессионального, • среднего профессионального, • высшего профессионального,	Преподаватель (профессорско-преподавательский состав)

Продолжение табл. 1

1	2
• послевузовского, • дополнительного профессионального образования. Проведение исследований. Разработка и совершенствование концепций, понятий и методов, как педагогических, так и связанных со специальностью	
Экспертиза образовательных программ	–
Экспертиза программ развития учреждений	–
Экспертиза качества подготовки обучающихся	–
Экспертиза условий реализации образовательных программ	–

Результатом выполнения шагов 1–2 является частично заполненная форма «Паспорт профессионального стандарта», в том числе таблица «Виды трудовой деятельности по квалификационным уровням и их связь с действующими нормативными документами» (табл. 2).

Таблица 2

Форма ПС «Виды трудовой деятельности по квалификационным уровням и их связь с действующими нормативными документами»

Квалификационный уровень		Вид трудовой деятельности	Рекомендуемые наименования должностей	Дополнительная информация		
в соответствии с НРК РФ	в соответствии с отраслевой рамкой квалификаций			Должности по КСД, ЕКСД	Профессии по ЕТКС, код – наименование	Виды занятий по ОКЗ, код – наименование
Первый	Первый					
Второй	Второй					
...	...					

3. Составление перечня трудовых функций для каждого вида трудовой деятельности. *Трудовая функция* – составная часть вида трудовой деятельности, представляющая собой интегрированный и относительно автономный набор трудовых действий, определяемых производственным процессом (бизнес-процессом) и предполагающий наличие необходимых компетенций для их выполнения.

Для составления перечня трудовых функций используются материалы различных профессионально-квалификационных справочников,

учебно-программная документация по подготовке специалистов в данной области (прежде всего, ФГОС нового поколения и соответствующие образовательные программы профессионального образования) и др.

Так, в соответствии с тарифно-квалификационными требованиями учителем реализуются шесть основных функций:

- 1) преподавание;
- 2) организация внеурочной деятельности учащихся;
- 3) помощь родителям учащихся;
- 4) развитие и поддержание деловых связей школы с общественными организациями, имеющими отношение к воспитанию и обучению учащихся;
- 5) участие в методической работе;
- 6) систематическое профессиональное самосовершенствование.

Однако данный набор вызывает определенные замечания и подлежит доработке. В частности, преподавание может осуществляться не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, а внеурочная деятельность в настоящее время во многом пересекается с внутришкольным дополнительным образованием, поэтому на основе объединения двух первых функций может быть принята следующая формулировка: «Обучение и воспитание учащихся в процессе реализации основных и дополнительных образовательных программ и организации внеурочной деятельности учащихся». Далее, понятие «помощь» в формулировке третьей из вышеперечисленных функций несколько расплывчато; поэтому, возможно, данную функцию лучше обозначить как «взаимодействие с родителями учащихся и/или лицами, их заменяющими». Научно-методическая работа учителя и его профессиональное самосовершенствование также достаточно тесно связаны, вследствие этого их логично объединить в одну функцию.

4. Разделение трудовых функций по квалификационным уровням. Для распределения трудовых функций по квалификационным уровням можно воспользоваться способом, в основе которого лежат экспертные оценки, получаемые в ходе обследования организаций или отражающие опыт самих членов рабочей (экспертной) группы. В качестве критериев отнесения каждой трудовой функции к тому или иному квалификационному уровню можно использовать дескрипторы Национальной рамки квалификаций РФ (НРК РФ), т. е. формулировки тех умений, знаний и общих компетенций, которыми должен обладать работник соответствующего квалификационного уровня, а также таблицу сопряжения квалификационных уровней НРК РФ с уровнями формального образования современной российской системы образования¹. Так, пятому уровню НРК РФ

¹ *Национальная рамка квалификаций* – организованные в единую структуру описания квалификаций, признаваемые на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляется измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств и других сертификатов об образовании [2].

соответствует, как правило, среднее профессиональное образование, шестому уровню – бакалавриат, седьмому – специалитет и магистратура. При этом следует подчеркнуть, что эксперты должны иметь право соотносить каждую трудовую функцию не с одним квалификационным уровнем, а со всеми, с которыми они считают необходимым, поскольку выполнение некоторых функций может быть характерно для работников различных квалификационных уровней, но с разной степенью сложности.

5. Отбор наиболее значимых трудовых функций (и, соответственно, отсечение менее значимых, редко встречающихся) осуществляется на основании экспертных оценок всех ранее выделенных трудовых функций.

6. Преобразование отобранных трудовых функций в единицы ПС. *Единица профессионального стандарта* – структурный элемент ПС, содержащий развернутую характеристику конкретной трудовой функции. Так, ПС для индустрии питания (2000 г.) на первом квалификационном уровне (должности: помощник повара, многоцелевой работник по питанию) содержит 29 единиц (например: «Готовить простые блюда из рыбы», «Упаковывать блюда и изделия для доставки потребителю», «Взаимодействовать с потребителями при отпуске продукции» и т. д.).

Результатом выполнения шагов 3–6 являются частично заполненные формы «Карточка вида трудовой деятельности», предназначенной для описания существующих в данном ВЭД возможных видов трудовой деятельности как целостных производственных функций, образованных единицами ПС.

7. Привязка к каждой единице профессионального стандарта перечня необходимых знаний, навыков.

Результатом выполнения данного шага являются заполненные формы «Описание единиц профессионального стандарта». Для каждой единицы прописываются: основные трудовые действия, необходимые знания, необходимые умения.

8. Определение иных требований к работнику в разрезе квалификационных уровней (необходимый уровень образования, опыт работы и пр.).

9. Уточнение наименований должностей для каждого квалификационного уровня.

Результатом выполнения шагов 8–9 является окончательное заполнение всех форм ПС.

Как показывает практика разработки ПС для различных видов экономической деятельности, итоговый объем документа может весьма значительным. Например, общий объем ПС второго поколения, разработанный в 2000 г. для индустрии питания, превышает 500 страниц. В то же время общий объем ПС зависит от возможного уровня обобщенности выделенных видов трудовой деятельности и трудовых функций.

В связи с этим вопрос о необходимости разработки нормативных квалификационных характеристик по отдельным специальностям (для учителя географии, физики, математики, тем более – для преподавателей

вузов по отдельным дисциплинам или направлениям) представляется спорным, поскольку в таком случае возникает риск излишней регламентации требований, потери их единства по отношению к разным педагогическим специальностям, а также редукции педагогической деятельности учителя к узкопредметной. Разработка единых квалификационных требований по должностям (учитель общеобразовательной школы, педагог дополнительного образования, преподаватель вуза) представляется более целесообразной. При этом специфика, связанная с реализацией предметно-методических аспектов педагогической деятельности, может быть при необходимости описана в приложениях к ПС.

Пятый этап – апробация проекта ПС, обсуждение, согласование и утверждение его в профессиональном сообществе.

После составления проекта ПС проводится его внутренняя экспертиза с привлечением специалистов в области «Образование», представителей федеральных, региональных и муниципальных органов управления, не принимавших участие в разработке проекта, а также открытое обсуждение в научно-образовательном сообществе. Такое обсуждение может проводиться в дистанционной форме с использованием интернет-технологий или в форме семинара-совещания. На обсуждение приглашаются руководители образовательных учреждений, представители подразделений управления персоналом. К обсуждению необходимо также привлекать представителей объединений работодателей, кадровых агентств, служб труда и занятости. На обсуждение выносится полностью подготовленный проект ПС.

Шестой (завершающий) этап – экспертиза ПС в НАРК и регистрация его в качестве федерального профессионального стандарта.

Экспертиза проектов ПС проводится на основании фиксированного набора критериев, среди которых: корректность отнесения проекта профессионального стандарта к выделенной области профессиональной деятельности или виду ВЭД; адекватность выделения и полнота описания видов трудовой деятельности, единиц ПС, установленных квалификационных уровней; сопоставимость предложенных в проекте квалификаций с дескрипторами НРК РФ; соответствие проекта нормативной правовой базе в данной области; возможность адаптации содержания проекта в требования к результатам освоения и условиям реализации образовательных программ профессионального образования.

Работа завершается рассмотрением (утверждением) проекта ПС на Комиссии РСПП по профессиональным стандартам, регистрацией утвержденного ПС в Национальном реестре профессиональных стандартов и его направлением заинтересованным организациям.

Утверждение и введение в образовательную практику ПС педагогической деятельности, как предполагается, позволит решить целый ряд проблем, обеспечив различие группы пользователей инструментом многофункционального назначения.

В системе аттестации кадров системы образования ПС педагогической деятельности востребован едва ли не в первую очередь. Это связано с переходом системы с единой (тарифной) на ведомственную систему оплаты труда, известную как НСОТ – «новая система оплаты труда» учителя, преподавателя. Как известно, введение НСОТ призвано связать размер оплаты труда учителя и реально выполняемые им функции, с учетом их объема и сложности. В рамках тарифной системы труда эта задача не была решена, поскольку оплачивались лишь немногие виды трудовой деятельности учителя (урочная работа, классное руководство, частично – зачеты, экзамены, экзаменационные консультации, проверка письменных работ, работа по учебным кабинетам). При этом, за редким исключением, не оплачивались такие значимые для современной школы работы, как внеурочная работа по предмету, участие в методической работе, работа с родителями учащихся, индивидуальные и групповые занятия с детьми, консультации, собеседования, внешкольная работа с детьми и др., т. е. подавляющее большинство профессиональных функций трудовой деятельности.

Введение НСОТ предполагает: увязку зарплаты и качества работы учителя; нормирование и учет в базовой части оплаты труда всех видов деятельности учителей: аудиторной и внеаудиторной нагрузки; зависимость оплаты труда в базовой части от числа обучаемых; расширение стимулирующей функции зарплаты; участие представителей общественности в принятии решений о качестве и стимулировании работы; результирующий рост фактических доходов учителей [4].

В связи с этим возникает проблема разработки новых условий аттестации работников образования, позволяющих учесть реальное качество работы учителя (т. е. – уровень его квалификации, профессионализма), а также реальный объем выполняемых им профессиональных функций. Острота данной проблемы подтверждается рядом современных исследований. Так, по данным Т. Н. Фильчагиной (Институт управления образованием РАО), отсутствие разработанной на федеральном уровне системы инвариантных показателей качества труда учителя и рекомендаций по их использованию, а также формальный подход к нормированию дополнительных видов деятельности учителей – главные причины того, что проводимое в различных регионах внедрение НСОТ чаще всего не приводит к ожидаемым результатам.

Разработка и введение ПС педагогической деятельности позволит разрешить обозначенную проблему, поскольку обеспечит систему аттестации педагогических кадров реальным инструментом, позволяющим осуществлять оценку качества труда учителя и избежать при этом упрощенных подходов (таких, как субъективно-экспертная оценка труда учителя «представителями общественности» или оценка качества работы учителя по результатам сдачи ЕГЭ учащимися).

Для учителей ПС педагогической деятельности призван стать инструментом профессиональной самооценки и профессионального развития,

поскольку он содержит конкретные ориентиры – характеристики актуальной и более высокой квалификации учителя. Использование данного инструмента будет содействовать разрешению целого ряда проблем, злободневных для повседневной работы учителя.

Во-первых, наличие системы единых и объективных критериев учительского профессионализма снизит ситуацию психологической напряженности учителей, нередко отмечаемую в связи с введением НСОТ и характеризующуюся как «профессиональная ревность» по отношению к более высоко оцениваемым коллегам.

Во-вторых, грамотное выделение набора трудовых функций педагогической деятельности в ПС и их распределение по уровням квалификации позволит успешнее бороться с феноменом «урокодательства». В настоящее время, как показывают многие исследования, наблюдается преимущественная ориентация учителей на преподавание своего предмета. Самым важным для учителя «является умение изложить материал на уроке: они должны все хорошо объяснить сами» [7]. «Учитель неадекватно понимает предметную сферу своей деятельности ... и неоправданно сводит (редуцирует) ее к работе с учебным материалом, к подготовке уроков и т. п. забывая, что последнее – лишь инструмент педагогической деятельности, а не суть ее» [3]. Попытки решения этой проблемы путем обучения учителей «новым технологиям» оказались малоэффективными. Причина состоит в том, что успешность реализации учителем тех или иных педагогических средств связана с его профессиональной позицией, иерархией ценностных ориентаций.

В связи со сказанным понятно, что в разрабатываемый ПС педагогической деятельности должна быть заложена иная иерархия ценностей, отражающая современные реалии персонализации и индивидуализации образования, повышения социальной контактности школы. Монофункциональный учитель – «урокодатель», согласно ПС, – должен оцениваться как имеющий более низкий уровень профессиональной квалификации, чем учитель, реализующий все множество функций педагогической деятельности, ориентируясь на задачи развития учащихся, а не на «прохождение программ».

Для *руководителей школ* ПС педагогической деятельности должен стать инструментом объективной оценки профессионализма педагогических кадров. Он окажется востребованным как при разработке должностных инструкций, так и на различных этапах работы с педагогическими кадрами (прием на работу, внутренняя ротация, определение административного резерва), а также при определении направлений работы и внутришкольной системы повышения квалификации и методической работы, включая наставничество. В «продвинутых» школах (лицеи, гимназии) с использованием ПС могут быть разработаны и приняты собственные стандарты качества деятельности учителя, ориентированные на высокие уровни профессионализма.

Для *профессиональных консультантов и психологов*, оказывающих населению услуги в области профессионального самоопределения и пос-

троения профессиональной карьеры, ПС педагогической деятельности позволит давать более обоснованные рекомендации в связи с возможным выбором их клиентами (учащимися и их родителями) педагогической профессии. В настоящее время выбор учительской профессии часто осуществляется стихийно («буду учителем, как мама»; «в педвуз проще поступить» и т. п.). Введение ПС педагогической деятельности позволит сделать шаг на пути решения и этой проблемы.

В *системе профессионального образования* ПС призван выполнять функцию главного источника информации для построения ФГОС и соответствующих основных профессиональных образовательных программ. Отсутствие соответствующего ПС приводит к тому, что при построении ФГОС используются другие, подчас узковедомственные, нередко устаревшие, а иногда и концептуально противоречивые источники информации, что в итоге вызывает снижение качества образовательных стандартов и программ.

Так, в сегодняшних образовательных программах педвузов отсутствуют (или же им уделяется незначительное внимание) такие вопросы, как сущность и специфика педагогической деятельности, соотношение педагогической и базовой предметной деятельности, условия воспитания «через деятельность», диагностика эффективности педагогической деятельности; целеполагание в педагогической деятельности; педагогическое исследование, включенное в практическую деятельность учителя и самостоятельная научно-исследовательская деятельность в педагогике; личностный опыт в решении личностно значимых проблем и как компонент содержания образования; многообразие видов и форм организации деятельности учащихся и др. Построение ФГОС по педагогическим направлениям и специальностям на основе ПС педагогической деятельности должно привести к тому, что образовательные стандарты приобретут более ярко выраженную деятельностно-компетентностную направленность, при этом педагогический блок содержания образования будет заметно усилен.

Кроме того, расширение сферы деятельности современной школы, выражающееся в появлении новых видов педагогической деятельности (разработка элективных курсов, организация проектно-исследовательской деятельности учащихся, психолого-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий учащихся, внутришкольное дополнительное образование и др.) и новых должностей (специалист по профориентации, социальный педагог, тьютор, сетевой координатор, диспетчер и др.) требует организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Следовательно, нужна коррекция имеющихся или подготовка новых образовательных стандартов и программ. Роль и значение ПС педагогической деятельности в том, что он охватывает все имеющиеся на сегодня виды педагогической деятельности и позволяет выстраивать интегрированные, многофункционально ориентированные образовательные стандарты и программы, в том числе на мо-

дуально-компетентностной основе (т. е. предполагающие возможность комбинации различных образовательных модулей, например: «педагог дополнительного образования» + «тьютор», «учитель труда» + «специалист по профориентации» и т. п.).

Наличие ПС педагогической деятельности будет способствовать определению механизма и четких критериев оценки компетенций выпускников учебных заведений профессионального образования педагогического профиля.

Наконец, уровневая структура ПС педагогической деятельности позволит более четко развести целевую и содержательную специфику подготовки педагогических кадров на разных уровнях профессионального образования (среднее профессиональное образование, бакалавриат, специалитет, магистратура). В конечном счете, ПС вида экономической деятельности «Образование» дает возможность выстроить систему непрерывного профессионального образования и обучения педагогических и руководящих кадров для системы образования.

Таким образом, разработка и введение профессионального стандарта педагогической деятельности позволит решить целый ряд проблем, до настоящего времени препятствующих повышению качества общего и профессионального образования, снижающих его инновационный потенциал.

Литература

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: моногр. Красноярск, 1998. 310 с.
2. Блинов В. И. и др. Проект Национальной рамки квалификаций Российской Федерации / В. И. Блинов, Б. А. Сазонов, Е. Ю. Есенина, О. Ф. Батрова, И. С. Сергеев, А. Н. Куртеева, А. Н. Рыжов, А. А. Щедров. М.: ФИРО, 2008. 50 с.
3. Болотов В. А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен. СПб, 2000.
4. Введение новой системы оплаты труда (НСОТ) работников общего образования, направленной на повышение доходов учителей. Кн. II. М.: Эврика; Ин-т проблем образовательной политики, 2006. С. 16–20.
5. Гильмеева Р. Х. Концептуальные основы, принципы, процесс, содержание и технологии формирования профессиональной компетентности учителя в системе последовательного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999. 45 с.
6. Горбунова Л. Н. Проектирование процесса профессионально-личностного роста учителя // Вавиловские чтения. Йошкар-Ола, 2002. С. 48–56.
7. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 320 с.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив. моногр. / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.

9. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.

10. Положение о профессиональном стандарте: утверждено Распоряжением Президента РСПП № РП-46 от 28 июня 2007 г. М., 2007. 11 с.

УДК 37.088

В. В. Рубцов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ДЛЯ «НОВОЙ ШКОЛЫ» (В РАМКАХ СТАНДАРТА ВПО ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 050400»)

Аннотация. В статье говорится о целях, задачах и требованиях к построению системы «Психолого-педагогическое образование», которая рассматривается как важнейший ресурс модернизации педагогического образования. Обсуждаются пути решения задачи подготовки учителя для новой школы. Рассматривается стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». Раскрываются основные компетенции педагога в рамках указанного направления. В основе текста статьи – доклад автора, сделанный в апреле 2010 г. в Нижнем Новгороде на выездном расширенном заседании Президиума РАО при участии Министерства образования и науки РФ, Росособнадзора, Комитета по образованию Государственной думы Федерального собрания РФ и Высшей аттестационной комиссии Министерства образования РФ.

Ключевые слова: подготовка кадров, Новая школа, стандарт, стандарт высшего профессионального образования (ВПО), примерные основные программы (ПрООП).

Abstract. The paper deals with the formation of the system of “Psychological and Pedagogical Education” as the most important means of modernization of teacher training. It considers the problem of teacher training for a new school and the standards of higher professional training in the above sphere, the main competences of a teacher described. The paper is based on the report made by the author at the sitting of the Presidium of the Russian Academy of Education, Nizhny Novgorod, April 2010.

Index terms: personnel training, New School, standard, higher professional education standards, samples of basic programmes.

В процессе модернизации системы педагогического образования его психолого-педагогический аспект рассматривается как одно из трех («Педагогическое образование» (050100); «Психолого-педагогическое образование» (050400), «Специальное (дефектологическое) образование» (050700)) взаимодополняющих направлений подготовки педагогических кадров. Данное направление подготовки (также как и два других) имеет свои цели и задачи. Сегодня уже совершенно очевидно, что те формы психолого-

педагогической подготовки, которые традиционно использовались в педагогическом образовании, не обеспечивают будущих педагогов востребованным набором психолого-педагогических компетенций, а умение работать с проблемами детей обнаруживает лишь незначительная часть учителей (об этом свидетельствуют данные многочисленных мониторингов).

Необходимо отметить, что в настоящее время цели и задачи психолого-педагогического образования определяются двумя основополагающими документами – Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» и Государственным стандартом общего (начального) образования. Первый документ определяет школу как институт, соответствующий целям опережающего развития. Согласно содержанию данного документа «Новая школа» – это школа для всех, школа, которая

- обеспечивает поддержку развития различных контингентов детей, развивает личностную, социальную и профессиональную компетентности учащихся;

- способствует интеграции (инклюзии) детей с инвалидностью и ОВЗ в образовании и обществе и поддерживает развитие одаренных школьников;

- формирует способность личности к познанию, творчеству, труду и обеспечивает успешную социализацию личности;

- прививает здоровый и безопасный образ жизни, активно и эффективно занимается предупреждением и профилактикой социальных рисков.

Мы дали далеко не полный набор определений. Однако даже эти возможные образы новой школы указывают на особенности профессионального портрета нового учителя, нового педагога, для которого *адресная работа с разными детьми в обучении становится особой задачей, особой сферой деятельности и профессиональной ответственности*. Национальная инициатива определяет это как особое положение: «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, *понимающие детскую психологию и особенности развития школьников* (выделено нами. – В. Р.), хорошо знающие свой предмет».

В связи с изложенным, стратегическая цель и основная направленность психолого-педагогического образования заключается в построении психолого-педагогической подготовки учителя, во-первых, как системы деятельности, основу которой составляет комплекс наук о человеке и закономерностях его развития, во-вторых, как системы практик, ориентированной на особенности обучения и развития каждого ученика. Учитель должен знать и учитывать в своей деятельности закономерности психологического и умственного развития детей, понимать возрастные особенности развития, владеть технологиями развивающего обучения.

Это утверждение нашло отражение в Государственном стандарте общего (начального) образования, который впервые создавался на основе положений деятельностного подхода к развитию человека и культурно-

исторической теории развития. Авторство данных положений принадлежит таким замечательным ученым и учителям, как А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др., чьи работы общепризнанны, имеют мировое значение и в настоящее время являются основой самых передовых образовательных систем развитых государств (например, Германии и Финляндии).

Для стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» научно-методологической основой стали также подходы отечественной педагогической и возрастной психологии. Специалистами этой области были предложены эффективные технологии организации деятельности детей и взрослых на различных этапах школьного детства. Психолого-педагогическое образование сейчас является фундаментальной научно-методической и практической базой для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельность технологии организации общения и совместной работы самих учащихся, взрослого и учащихся.

Среди прочего, в данном стандарте впервые на основе деятельностно-возрастного подхода предпринята попытка построения двухуровневого ВПО для профиля «Психология образования» (т. е. целенаправленно дано обоснование новой системы подготовки психолога, способного работать с особенностями развития детей в обучении, заниматься формированием и оценкой надпредметных и личностных компетенций учащихся). Кроме указанного профиля, данное направление включает целый ряд (всего их девять), по существу, сопряженных профилей. Многие из этих профилей определены и рассматриваются в системе ВПО впервые.

Главное отличие направления «Психолого-педагогическое образование» от других направлений состоит в том, что «универсальным» содержанием подготовки «воспитателя», «учителя начальных классов», «социального педагога», «педагога дополнительного образования», «педагога инклюзивного образования» и др. является общая деятельностная платформа, обеспечивающая формирование у будущих специалистов таких знаний и профессиональных компетенций, которые позволяют осуществлять процессы воспитания и обучения по игровому, учебному и учебно-исследовательскому типам в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых. *Деятельность* и *возраст* и есть основные категории, определяющие базовое содержание психолого-педагогической подготовки в рамках всех профилей рассматриваемого направления.

В связи с отсутствием в настоящее время в России действующих профессиональных стандартов по профессиям и профилям данного направления, разработчики учитывали международные и национальные нормы:

- базовые компетенции с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах;
- утвержденные квалификационные требования к профессиональной деятельности;

- принятые в мировой практике схемы подготовки (психолога): бакалавр (4 года) + магистр (2 года) + обязательное постдипломное образование (1–3 года или 1,5–4 года в условиях супервизии (психологическая интернатура));

- независимую систему итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества);

Такая психолого-педагогическая подготовка обеспечивает будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося.

Небезынтересно с этой точки зрения посмотреть на основные задачи профессиональной деятельности бакалавров в области психолого-педагогического сопровождения образования:

- проведение психологического (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

- проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам;

- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;

- работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

- взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;

- использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

В итоге выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПКПП):

- способностью организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);

- готовностью применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);

- навыками осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);

- умением рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий (ПКПП-4);

- способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);

- умением эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6).

Задачами профессиональной деятельности магистров в области психолого-педагогического сопровождения образования являются:

- разработка и проведение профилактических, диагностических, развивающих мероприятий в образовательных учреждениях различных видов и типов;

- разработка и реализация образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательного процесса;

- осуществление в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования учащихся и их родителей, психологической профилактики;

- разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков;

- мониторинг сформированности компетенций учащихся;

- разработка совместно с педагогами траекторий обучения учащихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;

- взаимодействие с участниками образовательного процесса по формированию коррекций и развитию учащихся в ходе становления ведущей деятельности;

- контроль над ходом психического развития учащихся на различных ступенях образования в учреждениях различных типов и видов;

- реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии учащихся;

- обеспечение психологической поддержки участников образовательного процесса.

В соответствии с задачами профессиональной деятельности выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «магистр» должен освоить следующие общие профессиональные компетенции (ОПК):

- знать феноменологию и закономерности психической регуляции поведения и развития человека в разные возрастные периоды (ОПК-1);

- уметь выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом зоны ближайшего развития (ОПК-2);

- использовать научно обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности учащихся (ОПК-3);

- владеть современными научно обоснованными технологиями организации сбора профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации (ОПК-4);

- уметь организовать и проектировать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-5);
- уметь организовать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов в решении задач психолого-педагогической деятельности (ОПК-6);
- владеть научно обоснованными технологиями формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (ОПК-7);
- владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности (ОПК-8);
- обладать способностью организовать коллективно-распределенную деятельность участников образовательного процесса (ОПК-9);
- проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-10);
- реализовывать комплексный подход к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-11);
- анализировать и прогнозировать риски образовательной среды (ОПК-12);
- планировать комплексные мероприятия по предупреждению и преодолению этих рисков (ОПК-13);
- применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-14);
- применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-15);
- знать особенности развития личности в поликультурной среде (ОПК-16).

Относительно психолого-педагогического сопровождения образования у магистра должны быть сформированы такие профессиональные компетенции, как:

- способность применять методы диагностики в практической работе с учетом возрастных особенностей детей и подростков (ПКПП-1);
- умение проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПКПП-2);
- умение проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы детьми на основе результатов диагностики (ПКПП-3);
- знания и навыки конструктивного взаимодействия со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4);
- готовность использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПКПП-5);

- навыки разработки рекомендаций субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);
- умение проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПКПП-7);
- способность осуществлять психологическую коррекцию педагогического процесса (ПКПП-8);
- умение консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/учащихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПКПП-9).

В целом, разработанный нами ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» демонстрирует, что современный учитель действительно сможет получить качественно иную по содержанию и форме психологическую подготовку. Она направлена на овладение будущим бакалавром (магистром) такими знаниями и способами профессиональной деятельности (компетенциями), на основе которых воспитатель ДОУ, учитель начальной школы, психолог, социальный педагог и др. сумеют организовать процессы обучения и воспитания по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Образцы Примерных основных образовательных программ (ПрООП), в рамках ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» обсуждались и получили одобрение в ходе Всероссийского совещания, организованного при поддержке Минобрнауки России 23–24 ноября 2009 г. на базе Московского городского психолого-педагогического университета. Участники Совещания приняли методологию и принципы разработки ПрООП и структуру рабочих учебных планов для основных профилей данного направления. В ходе совещания сформированы межрегиональные группы по разработке модельных образцов ПрООП. Сегодня в этой работе участвует уже около 20 высших учебных педагогических заведений, и мы приглашаем все вузы к сотрудничеству в этом направлении.

Продолжительная работа по созданию ООП позволяет нам утверждать, что ориентация педагога на формирование деятельностных компетенций учащихся, их развитие в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не достигаются за счет простого увеличения числа психологических дисциплин в образовательных программах высшего профессионального образования или количества часов, отводимых на их изучение. Речь идет о качественном изменении содержания и структуры подготовки психолога, и педагога. Поэтому все разговоры о том, что кто-то меняет, будет менять или уже изменил систему психолого-педагогической подготовки учительских кадров, остаются беспочвенными до тех пор, пока эта подготовка не строится системно, в нашем случае на научных установках системно-деятельностного подхода, на положениях современной возрастной и педагогической психологии. По существу, речь идет уже не столько о стандарте ВПО, сколько о модернизации самой системы профессиональной деятельности учителя.

В вузе необходимо вводить принципиально новые продуктивные (деятельностные) формы подготовки, широко использовать практические занятия студентов с возможными вариантами решения проблем детей, вводить в качестве необходимого компонента диагностику и коррекцию детских проблем, обучать будущих специалистов общению и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса и т. д. И только в этом случае можно будет говорить о реальной модернизации психолого-педагогического образования, прежде всего в отношении качества образовательных систем, и ожидать от этого направления подготовки ощутимых социальных эффектов.

Для понимания важности системной психолого-педагогической подготовки педагога целесообразно обратиться к имеющемуся международному опыту передовых школьных систем. Так, согласно исследованию Мс. Kenzy [1], в процессе повышения качества преподавания передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

- *привлекать в преподаватели подходящих людей* (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);
- *превращать этих людей в эффективных педагогов* (единственный способ улучшить результаты учащихся – улучшить качество преподавания);
- *создавать систему и обеспечивать адресную поддержку* таким образом, чтобы *каждый ребенок* мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результативности системы – поднять уровень каждого ученика).

Иными словами, передовые школьные системы в качестве главного звена в развитии педагогических систем определяют адресную работу с каждым учеником. Организовать такую деятельность с разными категориями детей может только педагог, на должном уровне и в полной мере овладевший системой психолого-педагогического образования.

В заключение несколько слов о реальном состоянии модернизации педагогического образования.

Понятно, что сами по себе ГОСы и ФГОСы ВПО – это только возможность модернизации педагогического образования. Для реального движения к новой школе, как очень точно сформулировано в Национальной образовательной инициативе, *«базовые педагогические вузы должны быть преобразованы в крупные базовые центры подготовки учителей»*. Именно таким центрам, на наш взгляд, следует передать право как профессиональной экспертизы ПрООП (т. е. создать сетевые УМО по направлениям), так и оценку качества их внедрения в систему ВПО (которая должна существовать как форма общественной государственной экспертизы). Сейчас этот процесс развивается стихийно и грозит стать неуправляемым. Нужно, по крайней мере, определиться с системой УМО, которая будет формироваться на базе вузов-разработчиков, но с самого начала по сетевому принципу. Уже имеется опыт Москвы по инклюзивному образованию (региональные центры), сходная схема подготовки кадров по образованию одаренных детей.

Создание крупных базовых центров подготовки учителей, работающих по принципу сетевых ресурсных центров, позволит «сдвинуть» с мертвой точки архиважный вопрос о переподготовке и подготовке педагогов, которые смогут на должном уровне внедрять стандарт начального образования. Вызывает удивление, что до настоящего времени такой системной подготовки, а главное – переподготовки учителей, которые будут вводить в школу новый стандарт начального образования, нет. Во всяком случае, непонятно, кто и как в настоящее время системно готовит этих учителей и кто отвечает за качество их подготовки. Неясно и то, как сам учитель сможет понять, что такое по существу надпредметные и личностные компетенции и как их правильно формировать и оценивать у детей в процессе обучения.

Еще одним важным звеном модернизации педагогического образования становится целенаправленное привлечение в школу учителей, не имеющих базового образования. Этот вопрос поставлен уже на государственном уровне, и его также необходимо решать. Эффективным представляется путь педагогической и психолого-педагогической магистратуры или обязательной интернатуры в тех же базовых региональных центрах подготовки.

Пришло время всерьез разобраться и с уровнем профессиональной подготовки педагогов, т. е. определить на государственном уровне, какие учителя придут в ближайшем будущем в наши школы и каков будет уровень профессионального образования этих людей. Это необходимо сделать незамедлительно, иначе уже завтра в начальную школу придут только бакалавры, которые попросту не смогут правильно оценить то, как развиваются у детей надпредметные и личностные компетенции, как работать с разными категориями детей.

Таким образом, очевидно, что системная и качественная психолого-педагогическая подготовка учительских кадров является важным ресурсом модернизации системы педагогического образования и необходимым условием введения нового стандарта общего (начального) образования в систему образования России.

В этой связи нами были сформулированы предложения Президиуму РАО:

1. Обратить внимание вузов-разработчиков ФГОС ВПО 3-го поколения на необходимость создания в кратчайшие сроки основных образовательных программ бакалавриата, интернатуры, магистратуры по трем направлениям подготовки: «Педагогическое образование» (050100); «Психолого-педагогическое образование» (050400), «Специальное (дефектологическое) образование» (050700). Предусмотреть возможность включения психолого-педагогической магистратуры в конкретные образовательные траектории будущего педагога (например, бакалавр по «Педагогическому направлению» (профиль география) → магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование»; бакалавр по направлению «Математика» → магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование») и др.

2. Рекомендовать профильным институтам РАО, МГППУ совместно с ФИРО, кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов и университетов обеспечить участие в модернизации существующей системы повышения квалификации педагогов, которая должно обеспечить возможность и необходимость пройти определенный модуль или программу повышения квалификации не только по предмету его профессиональной деятельности (физика, математика, музыка и др.), но и по маршруту любого из трех возможных направлений подготовки с указанием периодичности такой формы повышения квалификации и его «увязыванием» с программой аттестации и подтверждением квалификации.

3. Совместно с Рособрнадзором:

- начать адресную разработку национальной системы диагностики оценки основных образовательных результатов обучения в школе, на базе которой, помимо измерения с помощью ЕГЭ уровня владения учеником учебной информацией, можно будет определить главные результаты развития и воспитания детей – способность самостоятельно учиться, социальную и личностную компетентность (диагностика развития надпредметных и личностных компетенций учащихся);

- продолжить работу по созданию общественно-государственной системы оценки качества профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем образования мира // Вопр. образования. 2008. № 3.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». 1995 г.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». 2000 г.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Педагогика и методика начального образования». 2005 г.

5. Давыдов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Вестн. образования. 2000. № 7.

6. Концепция российского начального образования (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). М., 2000.

7. Марголис А. А., Рубцов В. В. Учитель для новой школы: Модернизация педагогического образования в России // Образоват. политика. 2010. № 4 (42).

8. Примерный учебный план. Квалификация – учитель физики. 2000 г.

9. Примерный учебный план. Квалификация – учитель физики. 2005 г.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2010.
11. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М.: МГППУ. 2008.
12. ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) МОН РФ. М., 2010.
13. Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. 2009 г.
14. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 5 (73). С. 3–14.
15. Elementary Education Standards and Supporting Explanation/ International Association for Childhood Education, 2007.
16. Middle Childhood Generalist Standards, 2001/ National Board for Professional Teaching Standards, 2001.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 14.01.77+37.015

А. К. Колесников,
И. П. Лебедева

ДИСПЕРСИОННЫЙ АНАЛИЗ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования дисперсионного анализа в психолого-педагогическом исследовании, описываются различные подходы к интерпретации полученных результатов с учетом условия эксперимента.

Ключевые слова: дисперсионный анализ, условия эксперимента, исследование, интерпретация.

Abstract. The paper considers application of dispersion analysis in psychological and pedagogical research and describes various approaches to interpretation of the research data, taking into account the experimental conditions.

Index terms: dispersion analysis, experimental conditions, research, interpretation.

В современных психолого-педагогических исследованиях повышается роль математического аппарата, которая рассматривается в аспекте системного синтеза гуманитарного (содержательного) и формально-логического подходов [2, 4, 5]. Особое место среди математических методов занимает дисперсионный анализ, предусматривающий оценку влияния качественных признаков на количественные переменные. С помощью дисперсионного анализа изучают изменчивость признака (например, успешность обучения) под влиянием каких-либо контролируемых факторов (различных методик обучения, стимулов, форм организации учебного процесса и т. д.). Наиболее интересен вариант многофакторного дисперсионного анализа, позволяющий не только учитывать влияние отдельных факторов на зависимую переменную, но и оценивать эффект их взаимодействия.

Алгоритм реализации дисперсионного анализа, предполагающий проверку гипотез о значимости влияния конкретных факторов на исследуемый признак, достаточно полно описан в специальной литературе. Формальное фиксирование его результата в виде принятия или отвержения нулевой гипотезы не вызывает затруднений.

Часто нулевая гипотеза формулируется в следующем виде: различия в уровне результативного признака между градациями фактора (разными условиями) являются не более выраженными, чем случайные различия внутри

каждой группы. Считается также, что основной целью дисперсионного анализа является исследование значимости различия между средними. При этом иногда ошибочно полагают, что ее можно решить с помощью t -критерия Стьюдента путем многократных парных сравнений однородных и неоднородных групп. Однако в данном случае трудно обнаружить ошибку выполненной процедуры или составного критерия при заданном уровне значимости t -критерия. Дело в том, что, сравнивая много групп, эффект можно обнаружить случайно. Причем высока вероятность того, что это арт-эффект.

Подобные сравнения предусмотрены однофакторным дисперсионным анализом. Проверяемая с его помощью нулевая гипотеза (H_0): средние значения признака во всех градациях фактора равны; альтернативная гипотеза (H_1): по крайней мере одно среднее отличается от других. Далее нужно понять, какие средние отличаются от других, т. е. определить характер влияния фактора. Для этого используют процедуры парного сравнения средних значений.

В основе дисперсионного анализа лежит предположение о том, что одни переменные могут рассматриваться как причины (факторы, независимые переменные), а другие как следствия (зависимые переменные). Независимые переменные называют иногда регулируемыми факторами именно потому, что в эксперименте исследователь имеет возможность варьировать ими и анализировать получающийся результат. Если фактор рассматривается не в условиях эксперимента, то возникает проблема обоснования причинно-следственных отношений. Такое обоснование, очевидно, проводится на базе используемой исследователем теоретической концепции. За ее рамками интерпретация причинно-следственных связей может оказаться несостоятельной. Поэтому применение дисперсионного анализа, кроме выполнения определенных математических допущений, предполагает предварительную формализацию объекта исследования и описание границ применимости полученных результатов. После ее проведения дисперсионный анализ необходимо осуществлять в следующей последовательности (с учетом ограничений):

- проверка нормальности распределения результативного признака для наблюдений, соответствующих каждому уровню (градации) фактора;
- проверка однородности дисперсий (в случае неравных выборок);
- вычисление критерия Фишера для проверки нулевой гипотезы;
- выполнение множественного парного сравнения средних, если нулевая гипотеза отвергается (принимается альтернативная);
- содержательная интерпретация результатов сравнения средних.

Последний этап вызывает наибольшие трудности, поскольку предполагает серьезный теоретический и методологический анализ проблемы и понимание смысла промежуточных, а главное – итоговых результатов. Это объясняется следующими причинами:

- 1) несоответствие реальности факторов и результативного признака;
- 2) противоречивость содержательного смысла различий средних;
- 3) отсутствие научной ценности (тривиальность) результата.

Рассмотрим возможные варианты результатов, полученных при обработке данных с помощью однофакторного дисперсионного анализа, и способы их интерпретации. Следует заметить, что интерпретация неэкспериментальных данных может оказаться неоднозначной и недостаточно аргументированной. Поэтому данный вариант дисперсионного анализа целесообразно использовать как предварительный, предполагающий затем либо дальнейшую проверку устойчивости полученного результата, либо проведение эксперимента. Соотнесение результата и условий эксперимента может служить научной основой для адекватных и конструктивных интерпретаций, исключающих альтернативные толкования. Договоримся под условиями эксперимента понимать структуру целенаправленных воздействий на выборочную совокупность. Тогда условие эксперимента будет простым при однократном и сложным при многократном (хотя бы двукратном) воздействии.

Предположим, влияние фактора не установлено (принята нулевая гипотеза). Возможные причины: малая выборка; фактор не является существенным; фактор проявляет себя только при взаимодействии с другим фактором.

Пусть влияние фактора установлено. В процессе интерпретации результатов будем учитывать условия эксперимента. Возможны следующие случаи.

I. Экспериментальное условие простое:

1. Содержательная интерпретация адекватна. Тогда следует оценка научной и теоретической значимости и практической ценности полученного результата с позиции выбранной концепции исследования.

2. Содержательная интерпретация неадекватна. Целесообразно проведение многофакторного дисперсионного анализа, если позволяет экспериментальный план. В противном случае исследование считается незавершенным. Если разбиение на группы не соответствует модели многофакторного эксперимента, то необходимо его дополнить (или выбрать вариант дисперсионного анализа с неполным планом).

3. Содержательная интерпретация неясна. Скорее всего, недоработана концепция исследования и соответствующая ей методика эксперимента.

II. Экспериментальное условие составное:

1. Содержательная интерпретация учитывает структуру данного условия. Например, осуществляются два воздействия на выборку. Причем, согласно концепции исследования, первое воздействие является фоновым, поскольку по отношению к нему рассматриваются результаты второго воздействия. Поэтому целесообразно различать контрольную группу (отличающуюся от экспериментальных предварительным условием, т. е. характером первоначального воздействия), экспериментальную группу 1 (условие однородное – первое и второе воздействия одинаковы), экспериментальную группу 2 (условие неоднородное – первое и второе воздействия неодинаковы). Тогда результат эксперимента положительный, если среднее значение в обеих экспериментальных группах отличается от

среднего в контрольной группе, а между двумя экспериментальными группами достоверных отличий в аналогичных показателях не обнаружено. Данный результат отражает смысл исследуемого феномена, так как различия результатов второго воздействия соотнесены с характером первого воздействия. Для планирования подобной структуры эксперимента должна быть предварительная гипотеза о характере проявления фактора. Исследование можно считать завершенным.

2. Содержательная интерпретация адекватна, но не учитывает составное условие. Значит, концепция исследования, а соответственно, и методика эксперимента требуют корректировки. Исследование не является завершенным.

3. Содержательная интерпретация неадекватна. Целесообразно проведение многофакторного дисперсионного анализа, возможно, после корректировки концепции исследования, поскольку условие не обязательно должно быть составным.

Дисперсионный анализ может не иметь целью подтверждение какой-то научной гипотезы, а значит, его результат может не обладать научной ценностью. Тогда естественность полученных интерпретаций может сделать их полезными непосредственно для практики.

Очевидно, что наиболее интересен второй случай. Приведем пример. С. А. Шапкиным проводилось исследование феномена «выученной беспомощности», т. е. снижение у человека способности к решению задач, если перед этим он подвергался переживанию неуспеха в сходных ситуациях. Эксперимент заключался в следующем. Трем группам испытуемых предлагались анаграммы. Первая группа в предварительной серии проб пыталась решать неразрешимые анаграммы, а в тестовой серии этой группе также предъявлялись анаграммы, но уже разрешимые. Второй группе испытуемых в предварительной серии предлагались неразрешимые анаграммы, но в тестовую серию были включены другие (разрешимые) задачи – на установление закономерностей. Третья группа испытуемых (контрольная) в предварительной серии не подвергалась переживанию неуспеха – им предъявлялись разрешимые анаграммы, а в тестовой серии они решали оба типа задач (анаграммы и задачи на установление закономерностей) [1].

В данном примере фактор – «условие решения задач в тестовой серии, задаваемое в предварительной серии»; зависимая переменная – «время решения экспериментальной задачи». Проверяемая гипотеза (H_0): различия во времени решения экспериментальной задачи между группами являются не более выраженными, чем случайные различия внутри каждой группы.

Однородность дисперсии можно не проверять в силу одинакового количества наблюдений в каждой градации. Результаты дисперсионного анализа (полученные с помощью программы «Статистика») представлены в табл. 1.

Поскольку $F_{\text{эмп}} > F_{\text{кр}}$, отвергаем H_0 , принимаем H_1 ($p < 0,01$), т. е. фактор «условие решения задачи» влияет на зависимую переменную «время решения задачи».

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа

Переменная	Расчетное значение F -критерия Фишера	Уровень значимости p
Var 1	8,167	0,009

Проведем множественные парные сравнения средних значений для определения характера этого влияния с помощью множественного t -критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Результаты парного сравнения средних значений

Var 2	1	2	3
	M = 100,500	M = 97,500	M = 66,000
1	–	0,758	0,005
2	0,758	–	0,008
3	0,005	0,008	–

Примечание. В таблице указаны уровни значимости, соответствующие эмпирическим значениям множественного t -критерия: 1 – «однородное» условие в тестовой серии, 2 – «неоднородное» условие в тестовой серии, 3 – «контрольное» условие.

Видим, что различие средних при «однородном» и «неоднородном» условиях оказалось статистически незначимым, в то время как каждое из экспериментальных условий по среднему времени решения задач достоверно отличается от аналогичного показателя для «контрольного» условия. Выявленные различия в средних значениях для разных условий наглядно представлены на графике (рис. 1).

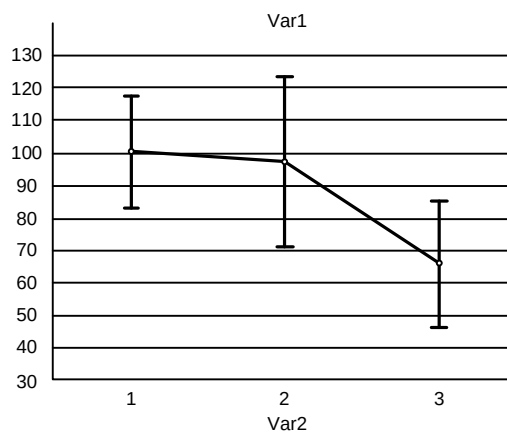


Рис. 1. График средних значений

Таким образом, суть данных различий обозначена как «выученная беспомощность». Этот результат имеет научную ценность, поскольку предположение о существовании названного эффекта получило научное обоснование в ходе экспериментальной проверки.

Если допустить наличие достоверных различий в среднем времени решения экспериментальной задачи между двумя экспериментальными группами и отсутствие значимых различий между экспериментальными и контрольной группами, то содержательная интерпретация будет неадекватной. Возможная причина – неправильная научная гипотеза, поскольку, вероятно, необходимо было учесть еще какой-то фактор. Тогда в соответствии с гипотезой изменилась бы и методика эксперимента.

В случае незавершенности исследования (п. I(2), II(2, 3)) можно продолжить его по следующим направлениям.

1. Усложнение экспериментального плана за счет исследования взаимодействия факторов, т. е. переход от однофакторной модели к двухфакторной. В процессе такого перехода может возникнуть неполный экспериментальный план (если количество групп не исчерпывает всевозможные сочетания градаций факторов) или смешанный план (контролируются внутригрупповые и межгрупповые факторы одновременно). Тогда допускается специальный вариант дисперсионного анализа с неполным планом. Целесообразно использовать такой вариант обработки данных в пилотном исследовании. Если взаимодействие факторов будет обнаружено, то имеет смысл провести полное исследование, с тем чтобы обеспечить ясность интерпретаций результата. При неполном экспериментальном плане интерпретация является не до конца определенной.

В случае смешанных планов, например, один фактор может быть межгрупповой (положен в основу разбиения объектов на группы), а другой внутригрупповой, учитывающий различные воздействия на каждый объект во всех группах (контролируется внутри одной и той же группы по отдельности). Возможно также два межгрупповых и один внутригрупповой фактор, или наоборот, один межгрупповой и два внутригрупповых и т. д. [1]. Для получения адекватной интерпретации важно учитывать последовательность воздействий факторов и всевозможные компоненты дисперсии.

2. Усложнение условий эксперимента: использование составного условия, структуры которого оказывают влияние на результативный признак. Потребность в таком условии может возникнуть в процессе разработки концепции, формирования рабочих гипотез, проверка которых предполагает определенную иерархическую структуру эксперимента.

3. Выделение взаимодействия факторов порядка выше первого (при взаимодействии более двух факторов). Двухфакторные взаимодействия в двухфакторной или многофакторной модели называются взаимодействиями первого порядка. Взаимодействие сразу трех факторов называют взаимодействием второго порядка. Содержательная интерпретация

взаимодействий более чем первого порядка представляет серьезную проблему, их иерархия должна быть адекватна иерархии взаимосвязей в гипотезе и условиям эксперимента.

4. Анализ динамики взаимодействия факторов (повторные измерения). При этом время можно рассматривать как еще один фактор или просто в динамике сопоставить характер влияния факторов на результативный признак в условиях лонгитюдного исследования.

Таким образом, интерпретация результатов многофакторного дисперсионного анализа должна учитывать обозначенные направления. Обеспечение ее адекватности требует детального анализа условий эксперимента. Если эффект взаимодействия факторов не выявлен, то интерпретация воздействия отдельных факторов проводится по предложенной выше схеме. Если этот эффект обнаружен, то интерпретация результата дисперсионного анализа становится достаточно сложной. Разобраться в смысле полученного эффекта помогают графики взаимодействий. Однако можно и аналитически структурировать парные сравнения, выделив ситуацию, например, для двухфакторного взаимодействия: при разных градациях фактора А фактор В проявляет себя по-разному.

Рассмотрим простейшую ситуацию. Четырём группам испытуемых предъявлялись списки из 10 слов. Группе 1 – короткие слова с большой скоростью; группе 2 – короткие слова с медленной скоростью; группе 3 – длинные слова с большой скоростью; группе 4 – длинные слова с медленной скоростью. В каждой группе было по 4 испытуемых, всего $N = 16$. Высказано предположение, что между факторами длины слов (фактор А) и скоростью их предъявления (фактор В) будет наблюдаться значимое взаимодействие: при большой скорости предъявления лучше будут запоминаться короткие слова, а при медленной скорости – длинные [6].

Сформулируем нулевые гипотезы относительно влияния факторов А и В и их взаимодействия:

Н₀(А): различия в объеме воспроизведения слов, обусловленные действием фактора А, являются не более выраженными, чем случайные различия между показателями.

Н₀(В): различия в объеме воспроизведения слов, обусловленные действием фактора В, являются не более выраженными, чем случайные различия между показателями.

Н₀(АВ): влияние фактора А на объем воспроизведения слов одинаково при разных градациях фактора В, и наоборот.

Результаты вычислений (с помощью программы «Статистика») следующие:

$F_A < F_{кр}$ – принимаем $H_{0(A)}$; $F_B < F_{кр}$ – принимаем $H_{0(B)}$; $F_{AB} < F_{кр}$ – отклоняем $H_{0(AB)}$, принимаем $H_{1(AB)}$ ($p < 0,01$). Значимым является взаимодействие факторов. Его характер может быть определен по графику взаимодействий (на вертикальной оси отмечена зависимая переменная, на горизонтальной – градации фактора В, отрезками – градации фактора А) (рис. 2). Из данного гра-

фика легко увидеть, что смысл взаимодействия факторов заключается в следующем: короткие слова лучше запоминаются при быстрой скорости предъявления, а длинные – при медленной скорости предъявления.

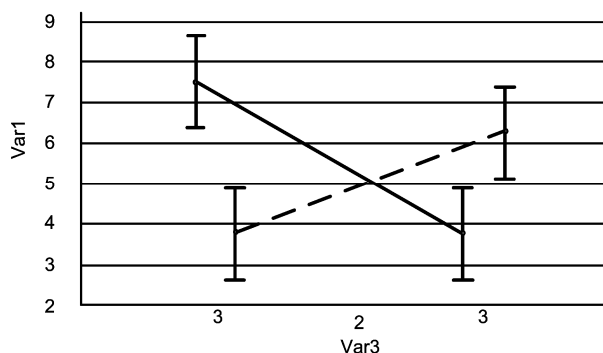


Рис. 2. График взаимодействия факторов:
— Var2₁; — — Var2₂

В табл. 3 приведены результаты парного сравнения средних, с помощью которых аналитически подтверждается суть выявленного взаимодействия факторов (указаны уровни значимости, соответствующие эмпирическим значениям множественного *t*-критерия).

Таблица 3

Результаты парного сравнения средних значений

№ ячейки	Var2	Var3	1	2	3	4
			7,5000	3,7500	3,7500	6,2500
1	1	3	–	0,0003	0,0003	0,1183
2	1	4	0,0003	–	1,0000	0,0056
3	2	3	0,0003	1,0000	–	0,0056
4	2	4	0,1183	0,0056	0,0056	–

Возможные сочетания факторов, если у каждого фактора две градации (в табл. 3 градации фактора В обозначены как 3 и 4):

A_1B_1 ; A_1B_2 ; A_2B_1 ; A_2B_2 .

Как видно по табл. 3 и графику взаимодействия факторов, достоверно отличаются средние значения между группами A_1B_1 и A_1B_2 ; A_1B_1 и A_2B_1 ; A_1B_2 и A_2B_2 ; A_2B_1 и A_2B_2 , т. е. у одного фактора коэффициенты различны, у другого – одинаковы. Однако нулевая гипотеза о взаимодействии факторов отвергается, если хотя бы одна из подобных пар имеет достоверные различия средних значений при условии пересечения графиков. Отсюда ясно, что альтернативная гипотеза и для многофакторного дисперсионного анализа имеет неконкретный характер. Она

уточняется в процессе множественного парного сравнения средних значений, результаты которого содержательно интерпретируется.

В реальной практике постоянно возникают более сложные ситуации, когда факторов и их градаций больше двух. В таких случаях при множественном сравнении средних значений обилие информации затрудняет выделить смысл влияния факторов или их взаимодействия. Сначала анализируют графики взаимодействий, выделяя на них взаимодействия первого порядка по точкам пересечения графиков. Но смысл этих взаимодействий при большом числе градаций факторов может оказаться неочевидным, что вызывает необходимость в специальном структурировании полученной информации.

Таким образом, с одной стороны, формальная реализация простейших вариантов дисперсионного анализа не вызывает проблем. С другой стороны, усложнение вариантов дисперсионного анализа приводит к проблеме интерпретации результатов. Однако даже в простейших случаях поиск научного смысла полученного результата неразрывно связан со структурированием условий эксперимента и разработкой определенной схемы содержательного анализа результатов обработки экспериментальных данных на основе используемой концепции исследования.

Поэтому можно утверждать, что применение дисперсионного анализа открывает дополнительные возможности для повышения качества психолого-педагогических исследований за счет специальной организации педагогического эксперимента, позволяющего варьировать и контролировать различные факторы (или учета определенных условий, в которых рассматривается действие факторов), а затем – оценки характера их влияния на зависимые переменные. Адекватная интерпретация полученного результата является основой для определения его научной новизны и практической значимости.

Литература

1. Гусев А. Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии. М.: Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2000. 136 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
3. Колесников А. К., Лебедева И. П. Дисперсионный анализ и его компьютерная реализация. Пермь: Изд-во Пермск. гос. пед. ун-та, 2010. 100 с.
4. Колесников А. К., Лебедева И. П. Комплексное применение математических методов в психолого-педагогическом исследовании. Пермь: Изд-во Пермск. гос. пед. ун-та, 2010. 24 с.
5. Мешкова И. В. Развитие личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 7. С. 41.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378 + 658 + 339.1

С. Г. Борисова

ОБ ИНТЕГРАЦИИ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ МАРКЕТИНГОВЫМИ АКТИВАМИ В МОДЕЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность применения менеджментом вуза концепции управления маркетинговыми активами. Приведен краткий обзор наиболее актуальных концепций управления, который позволил выявить ее преимущества в процессе интеграции маркетинга в общую систему управления вузом. Рассмотрены алгоритм и особенности управления маркетинговыми активами вуза.

Ключевые слова: концепция управления, маркетинговые активы, управление маркетинговыми активами, корпоративная культура, лояльность персонала и потребителей.

Abstract. The paper provides an overview of the most relevant management concepts and substantiates feasibility of the concept of management of marketing assets at university, showing its advantages when integrating marketing into the overall university management. The algorithm and peculiarities of management of marketing assets of a university are considered.

Index terms: management concepts, marketing assets, management of marketing assets, corporate culture, loyalty of staff and customers.

Динамичные изменения, происходящие в последние годы на российском рынке труда и рынке образовательных услуг, обуславливают необходимость адекватных изменений и в системе управления образовательными организациями. Одним из таких изменений должно стать более активное и системное внедрение в действующие модели управления ключевых принципов и методов современных концепций маркетинга. Именно маркетинговый подход к решению основных проблем образовательных организаций (в частности, структурных перекосов в подготовке специалистов, низкого качества образования, чрезмерной коммерциализации сферы образования в ущерб реализации социальных задач и т. п.) позволит не только преодолеть их последствия, но и успешно решать будущие проблемы¹.

¹ Автор в полной мере осознает, что многие проблемы образования (например, повышение статуса преподавателей вузов, господдержка инновационных образовательных проектов и т. п.) возможно решить только при объединении усилий со стороны государства, общества и образовательных учреждений.

Несмотря на активное внедрение маркетинга в практику управления образовательными организациями (прежде всего вузами), результаты оставляют желать лучшего. Причин подобного положения предостаточно: это формальный и зачастую фрагментарный характер управленческих новаций, высокая инертность в их реализации, недостаточный учет специфики маркетинга в образовательной сфере. Главная же причина, на наш взгляд, кроется в недостаточном понимании роли, места и основных задач маркетинга в системе менеджмента образовательной организации.

В этой связи уместно обратиться к ведущим достижениям современной теории управления, в значительной степени связанным с интеграцией маркетинга в общую систему управления организации. Для периода конца XX и начала XXI вв. характерны значительные эволюционные достижения в теории управления организацией. К наиболее известным из них можно отнести концепции

- *рыночно-ориентированного управления предприятием, или маркетингового управления*, суть которых заключается в признании необходимости интеграции маркетинга и менеджмента с целью повышения действенности того и другого [2, с. 3–20; 5, с. 15–50; 15, с. 18–20];

- *ценностно-ориентированного управления* (включая концепции маркетинга, ориентированного на стоимость, и эффективности управления маркетингом).

Концепция маркетинга, ориентированного на стоимость (в трактовке П. Дойля), нацеливает на увеличение стоимости бизнеса за счет построения доверительных отношений с ценными для компании покупателями и создания устойчивых отличительных преимуществ [4]. При этом акцентируется внимание на использовании финансовых инструментов оценки эффективности маркетинга и, главное, что зачастую игнорируется в дискуссиях отечественных специалистов, – предлагается не только максимизировать доходы, но и делиться ими с партнерами по бизнесу (в том числе инвесторами, акционерами и персоналом). В отношении персонала это может быть, например, более активное применение «системы участия в прибыли», давно практикующейся за рубежом.

К концепциям эффективности управления маркетингом относятся те, которые нацелены на повышение действенности маркетинга и/или его составляющих за счет совершенствования ее измерения. В частности, Дж. Ленсколд, рассматривая маркетинг как фактор роста прибыльности и стоимости компании, предлагает методику измерения его эффективности с помощью как «традиционно» маркетинговых (например, издержки на одну продажу, ценность и рентабельность клиентов и т. п.), так и финансовых (рентабельность маркетинговых инвестиций и прибыль, генерируемая маркетингом) показателей [7, с. 20–34]. Причем главный акцент делается на рассмотрении расходов на маркетинг в качестве инвестиций и определении их рентабельности в долгосрочном периоде. Питер Дж. Розенвальд также фокусирует внимание на долгосрочном характере «ответ-

ственного маркетинга», необходимости определения его прибыльности и величины допустимых расходов на маркетинговые мероприятия, включая стимулирование продаж, внедрение программ по работе с потребителями (CRM) и продвижение [12, с. 17–19].

Названные концепции тесно связаны между собой. Так, концепция рыночно-ориентированного управления предполагает нацеленность организации на показатели эффективности деятельности, в том числе на повышение стоимости предприятия и его активов. Реализация ценностно-ориентированного управления невозможна, в свою очередь, без повышения эффективности маркетинга и его интеграции в систему стратегического управления. В этой связи в работах некоторых специалистов приняты попытки создания сбалансированной системы показателей маркетинга и ее интеграции в общую систему оценки эффективности компании. Например, Андреас Прайснер предложил сбалансированную систему показателей маркетинга применительно к вышеприведенным концепциям рыночно-ориентированного управления (здесь основу составляют показатели потребительской удовлетворенности) и ценностного управления его результативностью (например, прибыльность отдельных продуктов и товарных линий) [10].

Тем не менее, предложенные подходы так и не смогли решить многие существующие проблемы конвергенции маркетинга и менеджмента, а также измерения действенности маркетинга. По мнению большинства специалистов, построение универсальной теории и модели данных измерений достаточно проблематично в силу наличия множественности и разнородности факторов и результатов действенности маркетинга. В этой связи представляет интерес концепция управления маркетинговыми активами компании, основанная на построении цепочки продуктивности (результативности), предложенной Р. Рустом, Р. Сриваставой и др. [13]. Суть данного подхода заключается в установлении последовательной взаимосвязи между реализацией маркетинговых активов, маркетинговыми результатами и результативностью всей управленческой деятельности компании, выражающейся, в том числе, и системой финансовых показателей. Основные положения данной модели:

- в качестве маркетинговых активов компании рассматриваются бренды, клиентская база и партнерские отношения с посредниками;
- маркетинговые активы, формирование которых является результатом совокупности управленческих действий, включая маркетинговые, продуцируют как собственно маркетинговую эффективность, так и результативность всего менеджмента компании;
- важнейшим показателем эффективности управления маркетинговыми активами является рост стоимости компании;
- для согласования краткосрочных и долгосрочных результатов маркетинга его активы рекомендуется оценивать в трех измерениях: текущая стоимость, ожидаемая будущая стоимость и величина риска (устойчи-

вость), что создает возможность оценки краткосрочных и долгосрочных эффектов маркетинга.

Актуальность концепции управления маркетинговыми активами для современных вузов при ее определенной адаптации к специфическим условиям сферы образования обусловлена рядом причин.

Во-первых, она основана на достижениях современной теории управления, в значительной степени связанных с оптимальной интеграцией маркетинга в общую систему управления организации. При этом она дает возможность наиболее полно учитывать специфику образовательной сферы.

Во-вторых, реализация данной концепции позволяет установить последовательную взаимосвязь между состоянием маркетинговых активов и результативностью всей управленческой деятельности вуза, выражающейся, в том числе, его конкурентоспособностью на рынке образовательных услуг.

В-третьих, данная концепция усиливает ориентацию вузов как на достижение традиционно академических целей, так и на формирование имиджа организации, стремящейся удовлетворить ожидания и потребности всех заинтересованных сторон. Не случайно современное понимание качества образования связывается с балансом интересов всех его участников (студентов как непосредственных потребителей, работодателей, правительства и общества) [1, с. 20].

В-четвертых, данная концепция обуславливает новые подходы к оценке эффективности системы управления вузом, более адекватные современным условиям, в том числе критериям международных образовательных рейтингов. Прежде всего, речь идет об учете не только традиционных показателей качества образования, но и новых показателей, среди которых *востребованность выпускников на рынке труда, капитализация университетов, повышение их рейтинга* (а соответственно, и конкурентоспособности) на российском и мировом рынках образовательных услуг [14].

Важнейшими маркетинговыми активами вуза, на наш взгляд, являются *репутация вуза, формализованная корпоративная культура, лояльность персонала* (сотрудников и профессорско-преподавательского состава), *лояльность потребителей, маркетинговая информационная система, стратегические отношения вуза* с заинтересованными контактными аудиториями (в том числе посредниками и поставщиками). Основанием для отнесения данных нематериальных активов к маркетинговым активам образовательной организации служат следующие положения.

Во-первых, к маркетинговым активам обычно относятся ключевые активы организации, которые используются для решения важнейших стратегических (в том числе маркетинговых) задач и делают ее конкурентоспособной и успешной на рынке. Многочисленные исследования свидетельствуют о способности перечисленных активов решать данные задачи.

Так, согласно ресурсной концепции фирмы, человеческий капитал, современные управленческие практики (предполагающие использование определенных, в различной степени уникальных методов управления персоналом), отношения найма и поведения сотрудников могут обеспечивать устойчивое конкурентное преимущество организации [11, с. 113–138]. Если же подходить детальнее, то, например, корпоративная культура, по мнению ряда исследователей, является ключевой составляющей рыночного успеха любой организации [16, с. 58–59].

В-вторых, маркетинговые активы представляют собой ориентированные на потребителей измерители ценности организации (и ее предложений), которые могут увеличить эту ценность в долгосрочной перспективе [13, с. 68]. В различной степени это касается всех маркетинговых активов вуза. В частности, помимо того, что корпоративная культура непосредственно включает ряд принципов и ценностей, ориентированных на потребителей (например, предоставление потребителям высококачественных образовательных услуг), она и косвенно, через принципы и нормы управления персоналом отражается на качестве долгосрочных отношений с ними.

Таким образом, хотя вышеперечисленные нематериальные активы не являются, строго говоря, исключительно результатом маркетинговой деятельности, их влияние на решение стратегических маркетинговых задач и достижение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг позволяет отнести их к ключевым маркетинговым активам вуза.

Управление маркетинговыми активами вуза имеет свою специфику, обусловленную, с одной стороны, уровнем развития отечественного рынка образовательных услуг, с другой – институциональными особенностями образовательных организаций и характером образовательных услуг. К основным факторам, определяющим специфику подходов к управлению маркетинговыми активами вуза, следует отнести:

- особое значение социальной функции образования и необходимость обеспечения гармонии между социальными и коммерческими целями образовательной организации (например, ориентацию на корпоративные ценности, выходящие за рамки чисто экономических целей, в частности на традиционные академические ценности, общественную репутацию вуза и т. п.);
- значимую роль точных и продуманных институциональных решений, направленных на формирование и развитие маркетинговых активов (например, особую политику выбора и поддержки высокопрофессиональных и талантливых преподавателей);
- особенности процесса образования, предполагающие, в частности, активное участие в нем потребителей образовательных услуг (учащихся, студентов и слушателей).

Все это имеет непосредственное отношение к применяемым стратегиям и методам управления маркетинговыми активами, а также измере-

нию их действенности. Под управлением маркетинговыми активами понимается процесс разработки, реализации и контроллинга управленческих решений и мероприятий, направленных на формирование и развитие маркетинговых активов, а также повышение действенности их использования с учетом специфики образовательных услуг. Управление маркетинговыми активами имеет как общие черты, так и особенности, обусловленные спецификой каждого конкретного актива.

Под общими чертами подразумевается следующие:

- управление маркетинговыми активами не является закрытой системой, оно активно связано как с системой управления маркетингом, так и с общей системой управления вузом;

- при управлении маркетинговыми активами необходимо учитывать и грамотно координировать следующие три основных направления: 1) формирование того или иного актива; 2) поддержание актива (на желаемом уровне, отвечающем стратегическим целям вуза); 3) реформирование (или модернизацию) актива в соответствии с изменением ситуации и/или целей организации;

- в основе реализации вышеприведенных направлений лежит общий алгоритм принятия управленческих решений: постановка проблемы – поиск и оценка альтернатив управленческих (включая маркетинговые) решений – реализация управленческих решений и мероприятий – контроллинг.

Особенности управления конкретными активами проявляются в различии форм, методов и организационных процедур. При этом состояние и действенность использования одних активов (например, корпоративной культуры вуза или лояльности персонала) в большей мере зависят от эффективности управленческих решений в области стратегического управления и управления персоналом, других (в частности, лояльности потребителей) – от успешности маркетинговых решений и программ. Тем не менее, и в том, и в другом случае речь идет о необходимости объединения усилий практически всех служб и подразделений образовательной организации. При этом степень ответственности за состояние ключевых маркетинговых активов вуза неодинакова у разных управленческих структур. Так, за состояние корпоративной культуры большая ответственность лежит на высшем руководстве вуза, тогда как за состояние тех или иных образовательных программ/продуктов отвечают, прежде всего, руководители факультетов/институтов и кафедр.

Действенное управление маркетинговыми активами невозможно без определенных механизмов, предполагающих установление основных элементов и инструментов воздействия на их состояние и способ принятия решений. К механизмам управления обычно относятся *формализация маркетингового актива* (это может касаться, например, корпоративной культуры или выбранной стратегии развития), *внутренний аудит*, позволяющий отслеживать и корректировать изменения, *обучение и тренинги*

персонала, помогающие лучше понять необходимость и сущность изменений, *мотивация и поощрение* сотрудников, ориентированных на изменения активов.

Основными инструментами реализации указанных механизмов и мониторинга изменений состояния маркетинговых активов являются:

- *показатели*, (как правило, отражают степень соответствия реального состояния актива желаемому). В данном случае представляют интерес такие показатели, как региональный или общероссийский рейтинг вуза (характеризующий его репутацию), вовлеченность и удержание сотрудников (характеризующие их лояльность), результативность отдельных мероприятий и т. п. Эффективность используемой системы показателей во многом зависит от их количества (их не должно быть чрезмерно много), качества (прежде всего актуальности и достоверности) и доступности (информация о деятельности организации должна быть доступной и понятной для всех сотрудников);

- *организационные процедуры*, содействующие формированию или модернизации маркетинговых активов. Например, к процедурам, способствующим проникновению новой корпоративной культуры во все структурные подразделения вуза, можно отнести еженедельные и ежемесячные совещания (как общеуниверситетские, так и в рамках отдельных структурных подразделений и служб), стратегическое операционное и ресурсное планирование с учетом кадровой политики (например, реализация программ поддержки новой культуры может быть успешной лишь при адекватном финансовом и профессиональном их обеспечении), регулярные контрольные мероприятия (например, контроль отдельных мероприятий, достижения установленных показателей) и т. п. В данном случае организационные процедуры позволяют проанализировать, насколько мотивация сотрудников вуза согласуется с общей системой факторов, направленных на становление новой корпоративной культуры;

- *программы поддержки*: обучающие программы и тренинги, связанные с улучшением состояния маркетинговых активов, программы стимулирования сотрудников и профессорско-преподавательского состава, желающих и способных реализовать управленческие и образовательные инновации);

- *организационные структуры*, создающие основу для модернизации активов, часто за счет нового порядка принятия решений. Так, реформирование корпоративной культуры, по мнению большинства специалистов, предполагает и изменения в организационной структуре. Характер и формы этих изменений зависят от глубины реформ корпоративной культуры, степени соответствия старой организационной структуры целям и задачам организации.

Использование предложенной концепции в модели управления образовательной организацией позволит, на наш взгляд, сделать данное управление более адаптивным и успешным.

Литература

1. Волкова И. Е., Иванов С. С. Качество высшего образования в информационном обществе // Открытое образование. 2009. № 2. С. 18–22.
2. Данько Т., Китова О. Векторы инновационного развития в управлении маркетингом // Маркетинг. 2008. № 1 (98). С. 3–20.
3. Данько Т. П., Китова О. В. Система управления эффективностью маркетинга // Маркетинг и маркетинговые исследования. 2008. № 05 (77). С. 362–376.
4. Дойль П. Маркетинг, ориентированный на стоимость: пер. с англ. СПб.: Питер, 2001. 480 с.
5. Дойль П., Штерн Ф. Маркетинг менеджмент и стратегии: пер. с англ. СПб.: Питер, 2007. 544 с.
6. Китова О. Управление эффективностью маркетинга // Маркетинг. 2008. № 3 (100). С. 15–23.
7. Лесколд Дж. Рентабельность инвестиций в маркетинг. Методы повышения прибыльности маркетинговых кампаний / пер. с англ. под ред. В. Б. Колчанова и М. А. Карлика. СПб.: Питер, 2005. 272 с.
8. Маркетинговые стратегии роста прибыльности и стоимости бизнеса. Практика крупных российских компаний / под ред. А. А. Бравермана; ИО «Рос. ассоциация маркетинга». М.: Экономика, 2006. 319 с.
9. Ойнер О. К. Оценка результативности маркетинга: от ресурсной эффективности к интегрированным подходам // Маркетинг в России и за рубежом. 2008. № 1 (63). С. 3–14.
10. Прайснер А. Сбалансированная система показателей в маркетинге и сбыте / пер. с нем. Н. Коцюбы и М. Крысановой. М.: Издат. дом «Гребенников», 2009. 308 с.
11. Райт П. М., Данфорд Б. Б., Снелл С. А. Человеческие ресурсы и ресурсная концепция фирмы // Рос. журн. менеджмента. 2007. Т. 5, № 1. С. 113–138.
12. Розенвальд Дж. П. Маркетинг, приносящий прибыль / пер. с англ. Ю. Шпакова. М.: ГроссМедиа, 2008. 384 с.
13. Руст Р. и др. Измерение результативности маркетинга: современные знания и будущие направления / Р. Руст, Т. Эмблер, Г. Карпентер, В. Кумар, Р. Сривастава // Рос. журн. менеджмента. 2007. Т. 5, № 2. С. 63–90.
14. Садовничий В. России нужен свой рейтинг вузов со статусом международного // РИА НОВОСТИ. 18.11.2009. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ispu.ru/node/4583>.
15. Саттон Д., Кляйн Т. Новая наука маркетинга. Маркетинговое управление предприятием: пер. с англ. СПб.: Питер, 2004. 240 с.
16. Фей К., Денисон Д. Организационная культура и эффективность: российский контекст // Вопр. экономики. 2005. № 4. С. 58–74.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

О. С. Задорина

СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЖИССУРЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической режиссуры и деятельности современного педагога. Педагогическая режиссура рассматривается как средство создания творческой атмосферы педагогического взаимодействия и повышения мотивации учения, дается характеристика профессиональных качеств педагога-режиссера.

Ключевые слова: педагогическая режиссура, педагог-режиссер, режиссерские способности педагога, замысел педагогического взаимодействия, основные задачи педагога как режиссера.

Abstract. The paper deals with the problems of pedagogical process and modern teacher's activities. The pedagogical process is considered as a means of formation of creative atmosphere of pedagogical interaction and raise of pupil's motivation, professional characteristics of a teacher analyzed.

Index terms: pedagogical process, teacher as a production director, creative abilities of a teacher, pedagogical interaction design, basic tasks of a teacher as a production director.

Решение проблемы гуманизации образования многие педагоги и ученые-исследователи видят в том, чтобы предложить такую его организацию, при которой учащийся был бы поставлен в условия активного, заинтересованного, творческого приобретения знаний. Педагогическая режиссура предлагает конкретные средства для этого, справедливо полагая, что проблемы отсутствия интереса, непонимания и плохой дисциплины во многом не что иное, как природная блокировка организма ученика против неприемлемого способа воздействия на него и неверно выбранного педагогом стиля взаимоотношений с учеником.

Словосочетание «педагогическая режиссура» у некоторых педагогов вызывает протест. Отчасти в этом «виновата» рифма – созвучие концов слов «режиссура» и «дрессура», ассоциативно связывающее в сознании эти слова с формами директивного воздействия. Кроме того, режиссура закономерно ассоциируется с театром, а «образовательное учреждение – не театр, а серьезное заведение».

Безусловно, школа – не театр и не должна им быть. Но и режиссура – не подмена обучения развлекающими играми, а организация полноценной

жизни учащихся и педагога в момент педагогического взаимодействия. Нельзя отрицать очевидного факта, что педагог всегда выступает не только как драматург своего урока (или лекции, например), не только как одно из главных действующих лиц, но и как организатор, режиссер-постановщик (фр. *regisseur* < лат. *regere* – править, управлять), который управляет педагогической ситуацией. Это означает, что он знает скрытые от внешнего взора механизмы, формирующие особенности восприятия, понимания, рождения личностного смысла. И от того, насколько искусно и мудро педагог управляет учебно-воспитательным процессом в целом и отдельной педагогической ситуацией, зависит способность ученика к личностному развитию.

Говорить о режиссуре, а не об управлении, уместно в силу того, что режиссура как часть театральной сферы – это область искусства. Педагогика тоже связана с искусством: это наука об искусстве воспитания и обучения. Именно искусстве, так как эти процессы сопряжены с *преобразованием* и *открытием* действительности, с постижением сущностной стороны явлений, событий и смыслов.

Чтобы надежды, возлагаемые на педагогическую режиссуру, оправдывались и желаемые положительные результаты были достигнуты, современному педагогу важно знать особенности содержания и способы воплощения идей педагогической режиссуры.

Театральная энциклопедия определяет *режиссуру* как «искусство создания единого, гармонически целостного художественного произведения театрального искусства с помощью творческой организации всех элементов спектакля» [11]. Умный и красивый урок тоже произведение искусства – педагогического искусства, в котором слиты воедино разум и эмоции, знания и интуитивные предчувствия.

«Режиссер» буквально означает «управитель, распорядитель», и в середине XIX в. это понятие ограничивалось такой интерпретацией. В задачу режиссера входило следить, чтобы костюмеры, реквизиторы, гримеры, осветители, рабочие хорошо и вовремя обслуживали артистов. В XX в. режиссура совершила переход из профессий интерпретаторских в разряд авторских. Ее стали понимать как искусство художественного перевода с языка литературы на язык действия.

До К. С. Станиславского театральные актеры читали свои роли, а суфлеры им подсказывали. Он ввел новый метод театральной постановки, в соответствии с которым основная задача актера – *не произносить текст со сцены, а взаимодействовать с партнером по сцене*. При этом смысл действия иногда приходится долго искать, углубляясь в психологию взаимоотношений. Только в том случае, когда актер понял суть действия, его направленность, интенсивность, он может выйти к зрителям, потому что только в этом случае его действия будут органичными, а речь – живой и яркой.

Часто педагог идет на урок, лекцию, семинар с планом, в котором написано, что он скажет, процитирует, о чем спросит, какие слова получит в ответ. Он считает себя готовым к уроку благодаря наличию собственного текста. На

самом деле это всего лишь текст, имеющий весьма отдаленное отношение к живому взаимодействию, которое должно происходить на уроке и которое требует режиссерской партитуры – четкого *постановочного плана* педагогического события, определяющего, какое *психологическое действие* педагог будет совершать по отношению к учащимся в каждый момент общения.

Понятие педагогической режиссуры появилось в педагогическом языке во второй половине XX в. в связи с расширением представлений о функциях педагога и необходимостью создания условий для формирования в растущем человеке целостного мира культуры в его гармонической организации, потребностью сделать язык «педагогического действия» выразительным и живым. Педагогическая режиссура включает в себя несколько аспектов, среди которых можно выделить следующие:

- наука и искусство создания гармонически целостного, законченного, обладающего научно-художественным единством педагогического процесса;
- деятельность педагога по выстраиванию взаимодействия и взаимоотношений при работе с учащимися. Это может быть не только урок, но и перемена, деловой сбор, праздник, родительское собрание, конференция, педсовет – всюду, где собираются взрослые и (или) дети с какой-либо педагогической целью, требуется профессиональный способ организации;
- инструмент педагога, средство обеспечения личностной заинтересованности учащихся в ходе образования и наполнения образовательного процесса богатством личностных смыслов;
- своеобразный профессиональный конструктор. Педагогическая режиссура предполагает профессиональный взгляд на особенности составляющих педагогический процесс компонентов с точки зрения способов их соединения и гармоничного сочетания. Важно найти «золотую середину», педагогически целесообразную, содержательную и красивую пропорцию всех составляющих процесса для максимального выявления главного, и при этом соблюсти знаменитое правило: «Минимум средств – максимум выразительности»;
- разновидность практической психологии для педагога, которая позволяет увидеть скрытые от внешнего взора нюансы отношений, опосредуемые внутренними механизмами развития личности и противоречиями образовательного процесса.

Почему для педагога есть глубокий смысл в том, чтобы обратиться к смежной сфере – сфере театрального искусства и соотнести содержание своей деятельности с деятельностью актерско-режиссерской? Если зрители на спектакле пассивны, безучастны – театр умирает. То же самое можно сказать об образовательном процессе, хотя учащихся нельзя назвать зрителями. Эффект участия обучающихся во всем, что происходит на занятии, создает ту атмосферу, которая превращает их в сотворцов педагогического события и позволяет прожить ценность познания.

Многие проблемы, возникающие в образовательном процессе, заключаются в том, что учащийся либо не хочет и не может слушать педа-

гога, либо слушает, но не понимает. Педагог же не всегда прикладывает усилия, чтобы мотивировать ученика, считая, что тот просто обязан учиться. Отсюда – отчужденность и непонимание между педагогом и учеником, которые могут продолжаться довольно длительное время. Подобная ситуация абсолютно исключена в театре. Театр, не имеющий контакта со зрителем, существовать не может. Зритель «проголосует ногами» и в такой театр не пойдет. Для актеров и режиссеров умение заинтересовать, «завести» зрителя – вопрос выживания. Именно поэтому этот аспект в актерско-режиссерском искусстве проработан очень хорошо.

Центральными объектами внимания театральной сферы являются: 1) общение, 2) действенная выраженность, 3) мизансцена. Эти же объекты оказываются наделенными особой значимостью, влияющей на результат процесса и в педагогической сфере.

Человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом. В театре представлены три типа общения:

- *«нелегальное»* общение зрителей друг с другом во время спектакля;
- *фиксированно-ритуальное*, предопределенное общение актеров на сцене, когда у каждого есть текст роли, который он обязан озвучить, драматургом определены отношения между героями и т. д.;
- *импровизационное*, подлинное общение на сцене, когда, несмотря на фиксированность событий пьесы и звучащего текста, то, что происходит на сцене, кажется возникающим спонтанно, «здесь и сейчас», и вызывает отклик зрителей. Возникновение сочувствующего, сопереживающего, соучастующего характера общения возможно благодаря высочайшему мастерству актеров и режиссеров. Зрители начинают жить с персонажами единой жизнью, граница между вымыслом и реальностью размывается.

Все названные типы общения представлены и в образовательной среде.

Во время объяснения или опроса педагогом может происходить фиксированно-ритуальное общение, цель которого – создать видимость учебно-воспитательного процесса, «отыграть» положенное время, озвучить тексты учебников и программ. При этом ученики (студенты) выступают в роли статистов, могут заниматься своими делами, шептаться, перебрасываться записками, играть. Когда же педагогу интересно то, что он делает и говорит, и он прикладывает усилия к тому, чтобы и ученики добровольно заинтересовались этим материалом, они становятся учениками-импровизаторами, интерес к происходящему неизменно активизируется. Ученики начинают творчески участвовать в процессе, обретая при этом гораздо больше, чем простое получение информации при лицезрении ритуала.

Забота о смене псевдообщения на сцене (у доски) и нелегального общения в зале (в классе, учебной аудитории, лаборатории, актовом или спортивном зале) на общение подлинное, импровизационное, увлекающее всех присутствующих роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой цели у них разные.

Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определенных действий. Актерско-режиссерское искусство строится на убеждении, что если человек действительно к чему-то стремится, то это найдет практическое выражение. Если неясны побуждения, это влияет на неясность действий. Но попутное или параллельное совершение действий простых и ясных помогает проявиться неясному побуждению. Чтобы найти «зерно роли», ее смысловой центр, актеры совершают много попутных действий. Этой возможности лишены зрители в зале и ученики в классе. На уроке педагог волен выбирать – посадит ли он учеников в «зрительный зал», где они будут только зрителями, или во время урока каждый будет искать свой выраженный в действиях образ.

Любая ситуация так или иначе пространственно размещена, обозначена в мизансцене, которая опосредуется педагогической идеей, сутью, характером общения с учениками. Изменяя мизансцены, мы можем преобразовывать ситуации и отношение к ним. Внимание педагога к изменению взглядов, поз учеников, пространственному размещению участников взаимодействия относительно друг друга предполагает создание, изменение или сохранение сложившихся мизансцен. Когда же мизансцены однообразны, это чаще всего позволяет обнаружить неестественность поведения людей и более или менее подневольное исполнение ими повинности.

Из трех рассмотренных нами понятий театральной и педагогической сфер для педагогики, пожалуй, наибольшим смыслом обладает понятие *действия* (действенной выраженности). Взаимоотношения в действии и взаимодействии учеников, педагогов и всех участников образовательного процесса проявляют истинную суть происходящего. Учащиеся или сидят в «зрительном зале», или активно действуют и участвуют в процессе своего образования, учатся, т. е. учат себя.

В основании педагогической режиссуры лежит постулат: любое педагогическое событие (урок, праздник, семинар, классный час и т. д.) есть *действие* и *взаимодействие* его участников. Педагогика – это движение. Движение выстроенное, подчиненное определенной сверхзадаче, когда вместо разрозненных уроков возникает *общая логика творческого развития через предмет*. В связи с этим педагог как ведущий этого процесса должен быть мастером построения взаимодействий.

Работа по созданию режиссерского сценария заключается в том, что урок расписывается как *действенная структура*, т. е. определяется, что и в каком порядке должно происходить, с какой целью и в каких мизансценах; что будет продуктивным, а что можно отбросить как лишнее, малоэффективное; в каком месте можно резко остановить работу учащихся по заданию, а где лучше дать возможность «дозреть» творческому продукту и, значит, оставить для этого заранее дополнительное время; где можно будет подсказать ученикам, а где подсказка навредит; в каком темпоритме будет проходить работа.

Педагогическое взаимодействие представляется не текстом педагога, а событиями урока, действиями педагога и учащихся. Направляющие дей-

ствия и методические подсказки педагога, точные и интересные формулировки заданий, вопросов, правил игры проясняют для учеников их предстоящие действия. Ученикам необходимо четко представлять, что они будут делать, как, в какое время им нужно уложиться и как будет оцениваться результат их действий. Конечно, нельзя не учитывать тот факт, что значительная часть действий педагога связана со словом. Однако педагогу важно понимать разницу между «словоговорением» и подлинным продуктивным действием, которое он совершает с помощью слова [8].

Режиссерские способности педагога проявляются прежде всего в ощущении целостности, гармонии содержания и формы педагогического события, избыточности или, наоборот, недостаточности каких-то его элементов; умении определить наиболее педагогически целесообразное структурно-композиционное решение, которое позволит выразить определенную систему ценностей и отношений, избавиться от лишнего, оставив только то, без чего обойтись нельзя, без чего урок не выполнит свою важную миссию в жизни и судьбе ученика.

Одним из основных аспектов педагогической режиссуры является рассмотрение ее как деятельности педагога по разработке и воплощению *замысла педагогического взаимодействия*, обладающего значительным гуманистическим педагогическим потенциалом. Эта деятельность предполагает:

- нацеленность на формирование у учащихся целостных представлений, относительно завершенных способов деятельности, организацию нравственного воздействия на участников;
- определение содержательно-эмоциональных доминант взаимодействия (Б. М. Неменский), условий появления ценностного отношения к изучаемому объекту и педагогически обоснованное структурно-композиционное построение занятия с выделением основных по мысли и силе эмоционального воздействия эпизодов;
- определение логики взаимодействия участников и условий возникновения переживания в ситуациях взаимодействия;
- развертывание «узловых» моментов урока во времени и пространстве педагогических мизансцен;
- планирование и организацию темпоритмового рисунка взаимодействия участников;
- выбор вариантов использования вербального и невербального языка для выражения мысли и чувства, раскрывающих значение фрагмента содержания образования;
- создание атмосферы совместного творческого поиска, общего положительного настроя, максимально благоприятных условий для интеллектуально-эмоциональной деятельности.

Таким образом, педагогическая режиссура проявляется внешне – через логику событий, выражающихся в действиях, и внутренне – через построение внутренней психологической логики взаимодействия, логики переживаний «по поводу», в «предлагаемых обстоятельствах».

Обозначим основные принципы педагогической режиссуры.

1. *Действенность*. Любое педагогическое событие определяется как действие и взаимодействие его участников. Педагогическое взаимодействие представляется не текстом педагога, а событиями урока (семинара, внеучебного мероприятия и др.), действиями педагога и учащихся.

2. *Противодействие*. Организация действия и его активизация связаны с организацией «системы противодействия»: создания для участников трудностей, интересных преград, обозначением странных парадоксов, что требует от педагога продумывания стимулов для преодоления препятствий.

3. *Единство научного и художественного характера педагогической деятельности*. Педагогическая деятельность рассматривается одновременно как научная и художественная. Педагог выступает не только как исследователь, эксперт, но и как драматург, режиссер, артист. Целью интегративного использования в образовательном процессе научных и художественных элементов служит расширение пространства смыслосотворения для участников.

4. *Целостность*. В ходе создания и воплощения педагогического замысла важна целостность отдельных частей процесса и обоснование необходимости тех или иных действий, педагогических мизансцен, что опосредуется прежде всего пониманием педагогических целей и сверхзадач.

5. *Детальность анализа*. Педагогическая режиссура предполагает необходимость обращения самого пристального внимания на детали, нюансы взаимодействия участников, их восприятия, педагогической среды, в которой воплощается замысел: от переходной фразы до жеста и костюма.

6. *Сквозное действие*. Логика действий педагога, позволяющая определить педагогический жанр взаимодействия, выглядит как цепочка действий: формулировка темы как главной проблемы урока – определение сверхзадачи и главной цели – разработка финала урока как его интеллектуального и эмоционального итога – разработка начала урока и всего событийного ряда. Если использовать терминологию К. С. Станиславского, педагог разрабатывает «сквозное действие», в котором все подчинено педагогической сверхзадаче. Сквозное действие – это нитка, на которую нанизываются бусинки – все детали урока. Основа, которая «закольцовывает» его начало и конец.

7. *Интегративность*. Содержательной и структурной основой организации учебно-воспитательного процесса с позиций педагогической режиссуры выступает педагогическая интеграция его рациональной и эмоциональной сторон. Смысловое содержание педагогического общения в «интегрированном» виде получает как бы облегченный доступ в глубины сознания и подсознания, позволяя не «протаскивать» знание в интеллект, а помогать ему там родиться, стимулируя деятельность фантазии, показывая мир как бы впервые, в новых ракурсах и связях, связывая воедино живое представление и анализ, чувство и мысль, истину и красоту.

При воплощении педагогом роли режиссера решаются конструктивные задачи:

- преобразовать (пре-образить, изменить образ) материал содержания учебной подготовки в материал учебно-воспитательный путем его художественно-педагогической интерпретации;
- создать «партитуру» (сценарий) урока, в которой воплотится замысел, разработать композиционный план урока с соподчиняющимися логическими и эмоциональными фрагментами;
- «примерить» возможности, которыми обладает «партитура», к конкретному классу и ученикам и определить, какое решение урока ускорит личностный рост конкретных учеников и коллектива в целом;
- продумать педагогический жанр урока, интригу-завязку и другие компоненты сквозного действия;
- смоделировать диалогичность урока.

Профессию режиссера реформатор русского и мирового театра К. С. Станиславский всегда рассматривал в тесной связи с профессией педагога и сознательно пожертвовал своей актерской и режиссерской карьерой ради возможности воспитания личности в театре и личностей театром – «Школой жизни» [10]. Основные положения системы Станиславского, постулаты его художественно-педагогического режиссерского метода очень актуальны в гуманистической парадигме современного образования, которое должно предлагать ученику и воспитаннику действенность, возможность *проживать, переживать* и *рефлексировать* события жизни, а не быть их сторонним наблюдателем. Только такое образование может привести к личностному росту ученика, к появлению у него личностных смыслов.

Вопреки распространенному мнению, педагогическая режиссура не отказывается от традиционного урока. Не отказывается в силу того, что его традиционность может определяться, например, только тем, что он длится 40–45 мин. А вот *что* и *как* происходит на уроке, решает педагог-режиссер. Именно он определяет, какие специально созданные педагогические ситуации и какая атмосфера педагогического события окажутся необходимыми для процесса образования и воспитания, что с большей вероятностью способно привести к неразрывности физических ощущений и духовных переживаний учащегося, что может помочь воспитаннику выбрать ту или иную линию поведения в конкретной ситуации самоопределения, как это поведение отразится на его рефлексивной оценке.

Например, на уроке музыки свою задачу многие педагоги, к сожалению, видят только в том, чтобы раздать детям листки со словами песни и путем многократного повторения добиться от них запоминания этих слов, а затем их «накладывания» на музыку. В результате ученики все-таки умудряются «вписаться» со своим текстом в музыкальный фрагмент, и это часто у них неплохо получается, но ответ на вопрос, способствует ли такой урок обретению детьми личностного смысла в процессе пения, очевиден.

Педагогическая практика демонстрирует и примеры другого подхода к образовательному процессу. Так, Виктор Васильевич Шилов – учитель музыки школы № 138 г. Челябинска, отличник народного просвещения, учитель года России – 1999 – на уроке ставит перед собой не просто задачу, например, разучить с детьми хорошую песню, но обязательно сверхзадачу – так воздействовать на ум и сердце ребенка, чтобы он испытал особое состояние – состояние катарсиса, очищения через искусство. Педагогическая философия Учителя заключается в четком осознании необходимости для ребенка испытать переживание слияния с другими людьми, радости от полнокровного и глубокого общения с ними.

Момент, когда дети начнут петь, педагог тщательно и искусно подготавливает. Это самый ответственный момент его педагогического общения с учениками, потому что они не просто извлекают звуки определенной высоты – перед ними поставлена большая прекрасная цель: поделиться своими чувствами со всеми, кто их слушает.

Например, на уроке музыки в 5-м классе учитель сначала рассказывает с интригующими нотками в голосе, как важно настроить такой нужный для пения «аппарат» в своем организме, как горло. Оно должно быть таким, чтобы звук шел свободно и легко. Без свободы в собственной душе, т. е. без внутренней свободы, этого не достичь. А как этого добиться? Надо стать спокойным, раскованным, ведь зажатый человек не поет, а булькает. В беседе с детьми выясняются возможные пути обретения свободы: пообщаться друг с другом, доброжелательно поговорить, успокоить друг друга. Разговаривая с ласковой интонацией, мы и сами становимся спокойнее. И не только на уроке – в жизни тоже.

– А чем мы улавливаем интонацию? – спрашивает педагог. – Верно, ушами. И это тоже «аппарат», важный для того, кто поет. Чтобы развить слух, надо больше слушать музыку.

После такой подготовки учитель загадочно улыбается, потому что знает, что теперь будет настраивать самый главный человеческий инструмент – душу. Он дает послушать классическое произведение и спрашивает, какие чувства оно вызывает, незаметно подводя детей к правильному ответу. Если расписать урок педагога-режиссера как ряд действий, то в нем будут присутствовать такие действия, как «настраиваю, удивляю, вовлекаю, меняю мизансцену, даю инструктаж, переключаю внимание, наблюдаю, создаю педагогическую интригу» и т. п. Педагог создает нужную для решения педагогических задач атмосферу, располагает к творчеству, предоставляет возможность осознанно действовать. И только после всего этого, когда до конца урока остается десять минут, предлагает детям спеть.

Результатом такой совместной творческой работы является свободное и легкое пение детей, при котором они испытывают наслаждение от самого этого процесса. Знания детей становятся их со-знанием, мироощущением, способностью поступать по-человечески. Знания и нравственность сливаются. Педагог все время предлагает детям обратиться внутрь самих себя и там искать основание для свободного пения, рассматривая его как про-

цесс дарения всего себя, самого лучшего в себе, другим людям. Дети понимают, что радость приходит только тогда, когда она принадлежит не тебе одному, когда ее ощущают те, для кого ты поешь.

Что, по большому счету, делает В. В. Шилов? Он показывает детям пути осмысления жизни через музыкальное искусство. В этом ценностные основания его уроков и личностный смысл для него и для его учеников.

Процесс создания уроков в соответствии с принципами педагогической режиссуры требует от педагога дополнительных усилий для продумывания методов и приемов настройки учащихся на общение, гармоничного расположения деталей урока и действий его участников в его целостной «партитуре», способов создания творческой атмосферы и достижения сверхзадачи в соответствии с целями и задачами педагогического взаимодействия. Это очень трудоемкий процесс.

Но в той же степени он и результативный, и единственно возможный в современном образовании, если педагог все-таки не только на словах принимает идеи и ценности гуманистической парадигмы в образовании. Конечно, изменить годами складывавшийся стиль работы педагогу очень сложно, а отказ от стереотипов – болезненный процесс. Но у настоящего педагога другого пути нет. Важно понять, что для обеспечения высокого качества современного образования, для появления у учащихся личностной заинтересованности в процессе познания и повышения их самостоятельности в нем необходимо посмотреть на педагогический процесс другими глазами и поменять прежде всего себя как педагога, пройдя путь от «специалиста разговорного жанра» до мастера построения взаимодействий. Идя этим путем, можно превратить образовательный процесс в дело, которому и ученики, и педагог будут отдавать себя с удовольствием и радостью.

Литература

1. Аникеева Н. П. Режиссура педагогического взаимодействия. Новосибирск, 1991.
2. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. М., 1972.
3. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 1998.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976.
6. Кожара Е. В. Система педагогической режиссуры. СПб., 2003.
7. Мочалов Ю. А. Композиция сценического пространства. М., 1981.
8. Попов Л. Н. Технология реализации педагогического образа // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 3 (71). С. 49–57.
9. Смирнов С. А. Понятие режиссуры игры в педагогике // Вестн. высш. шк. 1987. № 6. С. 34–38.
10. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 8 т. М., 1954.
11. Театральная энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М., 1965. С. 563–564.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 338.22:37.01

О. В. Астафьева

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФРАНЧАЙЗИНГ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Развитие предпринимательской деятельности позволяет рассматривать учебное заведение не только как коммерческую организацию, которая предоставляет образовательные услуги и результаты исследований, но и как главного поставщика квалифицированных специалистов, необходимых современной инновационной экономике. В статье рассмотрены основные аспекты предпринимательской деятельности вуза по предоставлению опережающих программ обучения в рамках международного образовательного франчайзинга.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность вуза, образовательный франчайзинг, компетентностный подход, требования, предъявляемые к современным руководителям.

Abstract. Due to the development of business, an educational institution can be considered not only as a commercial organisation, which provides educational services and research data, but also as the main supplier of qualified experts necessary for modern innovative economics. The paper deals with the basic aspects of business activities of higher school on granting advanced training programmes within international educational franchise.

Index terms: business activities of higher school, educational franchise, competence approach, requirements to modern managers.

Социально-экономические преобразования, которые проводятся в российском обществе, обуславливают необходимость адаптации системы высшего образования к рыночным условиям хозяйствования, что требует внесения изменений в хозяйственный механизм воспроизводства образовательных услуг. Переход на рыночные отношения сопровождается ростом сферы образования, способствует формированию рынка образовательных услуг. Система высшего профессионального образования стала функционировать по законам рынка под воздействием механизма спроса и предложения платных, а также частично платных и частично бесплатных образовательных услуг.

Рыночная модель образования предполагает:

- множественность и дифференцированность образовательных учреждений различных форм собственности;

- их экономическую самостоятельность и свободу в планировании и распределении заработанных средств;
- многоканальность финансирования и возможность привлечения инвестиций (в том числе иностранных);
- наличие спроса и предложения как факторов, регулирующих систему образования [4, с. 44].

Развитие рыночных отношений в России предъявляет новые, более высокие требования к национальной системе образования, обуславливает непрерывность ее обновления, приводит к становлению образовательных отношений, основанных на инициативной деятельности образовательных организаций по диверсификации и реализации образовательных услуг – образовательному предпринимательству и антрепренерству. При этом обновление системы образования возможно только при условии ее интеграции в рыночное хозяйство, основанной на духе предпринимательства в сфере реализации образовательных услуг.

В экономической науке существуют два подхода к предпринимательской деятельности. Во-первых, как коммерческая деятельность она нацелена на получение прибыли. Во-вторых, как инициативная, инновационная деятельность она предполагает организацию новой экономической активности или продолжение имеющейся на новой инновационной основе. Предпринимательскую деятельность в аспекте инициативности, рискованности, активности, направленной на коммерческие и некоммерческие цели, исследовали многие известные теоретики экономической теории: Й. Шумпетер, Ж. Б. Сэй, П. Друкер, Р. Кантильон. Данный подход к пониманию предпринимательства позволяет рассматривать деятельность многих некоммерческих организаций с позиций предпринимательской активности [5, с. 66].

Среди причин усиления значимости предпринимательской деятельности для вуза можно назвать следующие:

- свобода в использовании финансовых ресурсов, полученных в результате внебюджетной деятельности, приводящая к необходимости разработки системы управления финансовыми активами, что является принципиально новым явлением в вузовской деятельности и требует особого подхода к ее организации;
- наличие платежеспособной части клиентов и работодателей, обеспечивающей спрос на подготовку специалистов по наиболее престижным (для клиентов) или наиболее дефицитным (для работодателей) специальностям;
- уменьшение бюджетных ассигнований на образование, обуславливающее необходимость расширения доходов от внебюджетной деятельности как важного фактора «выживания» и развития государственных образовательных учреждений в новых условиях хозяйствования;
- увеличение затрат на содержание высшего образования из внебюджетных источников в русле общемировой тенденции, а не только вследствие бюджетного дефицита;

- развитие вузовской научной, опытно-конструкторской и проектной деятельности, ведущее к тому, что вузы стали превращаться в составную, а нередко центральную часть технопарков, в рамках которых осуществляется эффективная взаимосвязь обучения, науки, экспериментального производства и коммерческого освоения результатов НИОКР;

- рост потребности в высшем образовании (не обеспечиваемый полностью возможностями бюджетного финансирования), дополнительном (втором) высшем образовании, в повышении квалификации и переподготовке кадров, удовлетворение которой, как правило, осуществляется на платной основе [3, 104].

Смена управленческой деятельности университета, заключающаяся в переходе от опоры на средства государственного бюджета к многоканальному финансированию на основе самостоятельного поиска источников дополнительного финансирования, способствует развитию предпринимательской модели университета, основные задачи которой состоят, во-первых, в адаптации вуза к функционированию в условиях рыночной экономики, во-вторых, в подготовке высококвалифицированных кадров, необходимых современной инновационной экономике и востребованных на рынке труда, посредством расширения опережающих практико-ориентированных программ [1, с. 11].

В настоящее время актуальным является экономический механизм реализации образовательных услуг с использованием дистанционных технологий: предпринимательская активность учебных заведений в рамках совместной деятельности (международный стратегический образовательный альянс) и в рамках образовательной франчайзинговой сети, основной целью функционирования которой является продвижение образовательных услуг на международный рынок. Ярким примером предпринимательского проекта с использованием отношений франчайзинга является сотрудничество Самарского государственного экономического университета (СГЭУ – субфранчайзи), Открытого университета Великобритании (ОУ – франчайзер) и Международного института менеджмента ЛИНК (МИМ ЛИНК – главный франчайзи, провайдер образовательных программ в России и СНГ) в рамках Глобального образовательного альянса «Global Bachelor of Business Alliance» (GBBA), целью которого является реализация международной образовательной программы «Бакалавр бизнес-администрирования». Развитие образовательного франчайзинга¹ в рамках предпринимательской стратегии вуза является одним из направлений бизнес-образования и внебюджетной деятельности СГЭУ, дополнительным источником финансирования образовательного учреждения. Образовательный франчайзинг способствует развитию международных инновационных программ, благодаря распространению образовательной сети предос-

¹ Франчайзинг (англ. franchise) – предоставление какой-либо фирмой определенных привилегий новой (обычно «дочерней») фирме в расчете на ее рост и экономический успех.

тавляет студентам равный доступ к качественному образованию, способствует повышению уровня конкурентоспособности вуза. Модель предпринимательской деятельности СГЭУ представлена на рис. 1.

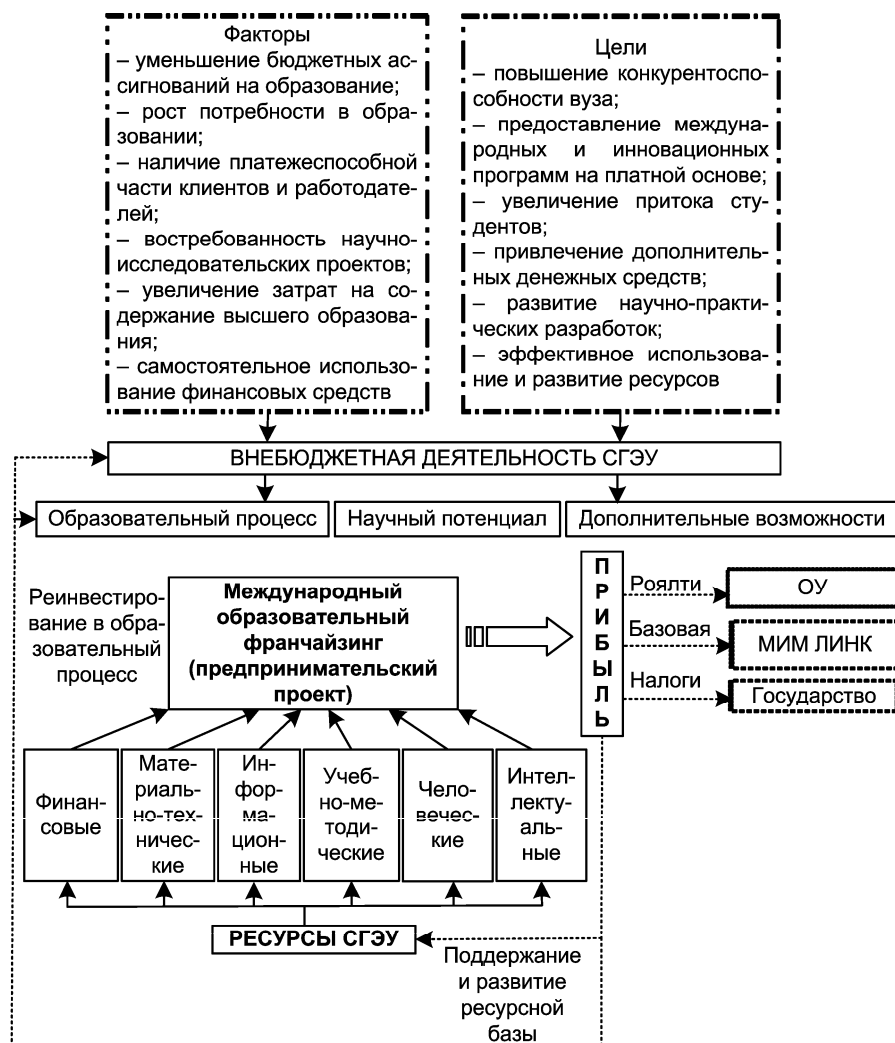


Рис. 1. Модель предпринимательской деятельности СГЭУ

Целью предпринимательской деятельности является оказание образовательных услуг. Экономическая выгода, полученная в результате этой деятельности, распределяется между участниками образовательного альянса для обеспечения уставных целей организаций. Стоимость программы определяется исходя из себестоимости, включающей отчисления в МИМ ЛИНК в виде базовой цены и в ОУ в виде роялти, а также затраты вуза, организующего непо-

средственно образовательный процесс. Отчисления роялти и базовая цена рассчитываются пропорционально количеству обучаемых студентов.

Основные риски, которые несут участники образовательного франчайзинга, представлены в таблице.

Риски участников международного образовательного франчайзинга

ОУ (франчайзер)	МИМ ЛИНК (провайдер – главный франчайзи)	СГЭУ (субфранчайзи)
Несоблюдение франчайзи качества реализации образовательных услуг, влекущее снижение репутации всей системы франчайзинга	Невыполнение правил по организации образовательного процесса в силу объективных причин (например, набор группы слушателей, строгое соблюдение ценовой и маркетинговой политики всей франчайзинговой сети)	Распространение образовательных программ в других вузах и образовательных центрах, ведущее к росту количества субфранчайзи и усилению конкуренции
Невыполнение франчайзи финансовых условий, влекущее снижение финансовой устойчивости	Невыполнение франчайзи финансовых условий, влекущее снижение финансовой устойчивости	Невыполнение участниками сети своих обязательств перед субфранчайзи и слушателями, как следствие распространение негативной информации
Раскрытие информации и коммерческой тайны	Появление дополнительных конкурентов в случае выхода из сети субфранчайзи	Невозможность изменить правила работы сети в случае, если что-то не устраивает
Использование и распространение образовательных технологий за рамками сети	Ограниченная самостоятельность и свобода действий при решении вопросов	Ограниченная самостоятельность и свобода действий при решении вопросов
Появление нового конкурента в случае выхода из сети франчайзи	Трудности при реализации образовательной программы, вызванные различиями культуры и менталитета	Трудности при реализации образовательной программы, вызванные различиями культуры и менталитета

Инновационный аспект предпринимательской деятельности проявляется в том, что реализация данного предпринимательского проекта способствует предоставлению практико-ориентированной программы для подготовки стремящихся основать собственный бизнес современных инновационных специалистов, развития у них предпринимательского мышления, формирования коммуникативных способностей и навыков проактивного поведения во внешней среде, что неизбежно повлечет повышение эффективности деятельности организаций и инновационной активности региона.

В целях обеспечения динамичного устойчивого роста экономики страны и Самарской области принципиально важным является переход к инновационному типу ее развития, формированию экономики, основанной на знаниях. Ключевые позиции в ней занимают те специалисты, которые владеют конкретными методами и средствами самостоятельного поиска, обработки и воспроизводства необходимой информации, становясь, таким образом, стратегическим ресурсом развития организации. Именно поэтому вложение средств в образование сегодня рассматривается не как непроизводительные затраты, а как инвестиции в «человеческий капитал». Конкурентоспособность Самарской области на рынке определяется темпами внедрения новейших научно-технических решений и развития наукоемких производств, эффективностью инновационных процессов.

Самарская область как территория с высокой концентрацией научного, образовательного и производственно-технического потенциала располагает благоприятными условиями для развития инновационного бизнеса, превращения инновационной деятельности в основной долгосрочный источник повышения конкурентоспособности промышленности и сферы услуг. С 2000 г. значительно увеличился объем отгруженных инновационно-активными организациями инновационных товаров, выполненных работ и предоставленных услуг – область занимает первое место в Приволжском федеральном округе по выпуску инновационной продукции. При этом в последние десятилетия в Самарской области неуклонно растет число самих инновационно-активных предприятий. Для развития инновационной деятельности в Самарской области и подготовки инновационного управленческого потенциала важным представляется реализация Самарским государственным экономическим университетом инновационной образовательной программы «Бакалавр бизнес-администрирования» на основе компетентностного подхода, на базе которой происходит развитие самой системы образования, а также экономики в целом, в том числе за счет подготовки современных высококвалифицированных кадров для реализации инновационных проектов.

На основе проведенного анкетирования руководителей структурных подразделений крупных компаний, предпринимателей среднего и малого бизнеса Самарской области, а также учета изученных подходов к формированию компетентности менеджера, предложенных российским и зарубежными исследователями, нами разработана модель, включающая характеристики требований к современным инновационным менеджерам (рис. 2).

Концептуальную основу программы «Бакалавр бизнес-администрирования» определяет положение о том, что обучение должно давать возможность управлять процессом усвоения знаний через деятельность, выполняемую не только в ходе обучения, но и в ходе решения профессиональных задач. В соответствии с этим самостоятельную работу студентов можно рассматривать двояко: как неотъемлемую часть основной (учебной) деятельности, характеризующую определенным уровнем самостоятельности, и как вид деятельности, выделенный из основного процесса.

Наиболее эффективными формами организации процесса обучения на практико-ориентированных программах являются проблемные семинары, практические занятия, тренинги, компьютерные симуляции, решение кейсов, бизнес-презентации, «круглые столы».

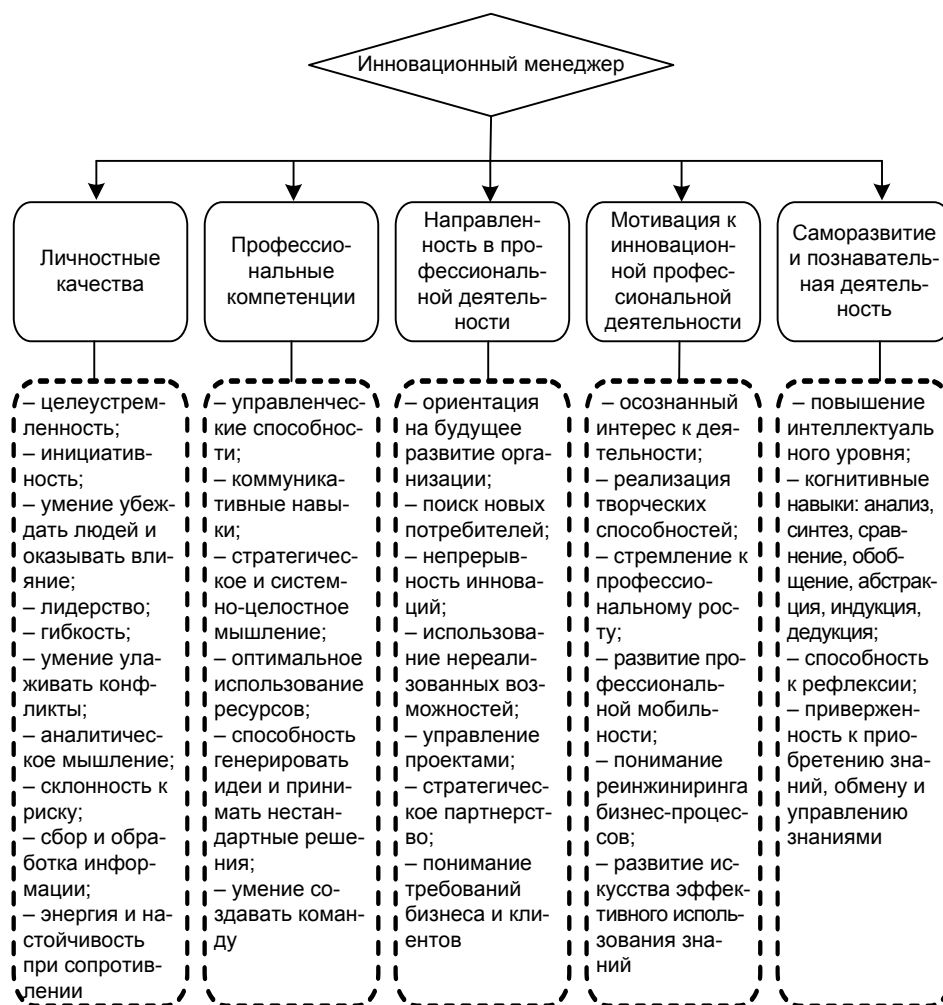


Рис. 2. Требования, предъявляемые к инновационным менеджерам

Особый интерес при организации процесса обучения представляет использование метода проектов. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и осуществление процесса ее раскрытия, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы. Следствие выполненного проекта – это конкретный практический результат, готовый

к применению. Практико-ориентированные проекты предполагают изначально четкие результаты деятельности их участников.

Основными критериями оценки проекта являются:

- аргументированность выбора темы, обоснование потребности, практическая направленность проекта и значимость выполненной работы;
- объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовка к восприятию проекта другими людьми;
- аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов;
- уровень творчества, оригинальность темы, подходов, найденных решений;
- качество пояснительной записки (оформление, соответствующее стандартным требованиям) [2, с. 51].

При защите проекта оцениваются качество доклада (полнота представления работы, подходов, результатов, убедительность и убежденность), его объем и глубина, эрудиция докладчика, наличие межпредметных связей, качество ответов на вопросы. Использование средств современных информационных и коммуникационных технологий позволяет и преподавателю, и слушателю эффективно взаимодействовать и создавать инновационную образовательную среду.

Применение данного подхода позволяет приобрести навыки непрерывного самообразования с акцентом на самооценку, самоуправление, мотивационное саморазвитие, стимулируют освоение слушателями рациональных и образных методов познания, обеспечивают интенсификацию и повышают эффективность обучения. Причем содержание всех учебных курсов усваивается в личностно-ориентированном временном режиме с применением персональной и дистанционной компьютерной поддержки, усиливающей мотивационную направленность на познавательные процессы. Система компьютерных симуляций призвана поддерживать интеллектуальную деятельность обучающихся посредством предоставления возможности, с одной стороны, оперативного использования банка знаний, с другой – оперативного поиска, обработки, использования и последующего хранения информации. При создании системы задач для самостоятельной работы следует исходить из положения о том, что обучение необходимо строить таким образом, чтобы наряду с конкретными умениями, приобретаемыми в процессе решения задач, у слушателей формировался подход к оценке своей профессиональной деятельности с позиций качества полученного результата, что обеспечивается формированием ориентировочной основы самостоятельного переноса приобретаемых умений в сферу профессиональной деятельности.

Таким образом, сконструированный и спланированный процесс формирования системы знаний, профессиональных компетентностей и компетенций должен включать приемы и методы работы, ведущие к самообучению. Это объясняется тем, что для современных специалистов процессы самообучения, саморазвития, инновации, постижения профес-

сионального мастерства являются определяющими компонентами конкурентоспособности на рынке труда. Процесс овладения технологиями развития базовых компетенций состоит из трех этапов:

1. Теоретическая часть, в которой вводится система понятий и осуществляется знакомство с теорией курса путем изучения учебного материала, а также на вводном занятии.

2. Практическая часть, в которой обучающийся (в присутствии и с помощью тьютора) овладевает всеми техническими навыками, необходимыми для практик. В качестве материала для тренировок используются конкретные ситуации, кейс-технологии непосредственно на очных занятиях – тьюториалах, бизнес-школах.

3. Самостоятельная часть, в которой обучающийся учится самостоятельно использовать практики в собственном бизнес-контексте и реальном времени при выполнении письменных заданий, а затем обсуждает результаты с тренером с целью коррекции приобретенных навыков с помощью информационных и коммуникационных технологий. Основной акцент обучения в этой части переносится на точность самостоятельного выбора конкретных практик и своевременность их использования.

После завершения третьего этапа обучающийся приобретает навыки дальнейшего самостоятельного развития базовых компетенций и успешного решения разнообразных проблем бизнеса без дополнительных обращений к консультанту. Как уже отмечалось, роль консультанта в этом подходе заключается в рассмотрении трудных моментов текущих событий бизнеса. Иногда консультирование может продолжаться длительное время – до тех пор, пока обучающийся не обнаружит существенного прогресса в своем владении базовыми компетенциями. На последнем этапе желательны эпизодические консультации с целью коррекции навыков.

Одна из главных задач обучения и развития слушателей программ бизнес-образования – изменение взглядов на процесс руководства, изменение установок, связанных с управленческой деятельностью. Это предполагает специальные усилия по формированию стратегического видения – способности мыслить творчески и работать в более широкой перспективе. Подготовка управленческих кадров предусматривает оптимальное сочетание теории и практики, формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков, изучение передового опыта и, наконец, создание необходимой базы для командной работы и самостоятельного углубления знаний, что достигается через широкое использование методов активного обучения и неременное использование элементов индивидуального подхода в обучении, соотношение которых сможет показать анализ тестов каждого конкретного слушателя.

Реализация компетентностного подхода в рамках международного образовательного франчайзинга благодаря развитию практико-ориентированных программ с использованием технологий дистанционного обучения способствует подготовке современных инновационных менеджеров и формированию ключевых компетенций.

Таким образом, предпринимательская деятельность вуза является инновационной, так как направлена не только на развитие образовательных программ, стимулирующих привлечение дополнительных денежных средств, но и на формирование инновационного управленческого потенциала страны и региона. В настоящее время университетское предпринимательство позволяет рассматривать высшее учебное заведение не как коммерческую организацию, которая продает образовательные услуги и результаты исследований, а как главного поставщика квалифицированного человеческого капитала, научных, инновационных, технологических решений, приносящих пользу окружающему социокультурному пространству, региону, национальному государству и всему мировому сообществу.

Литература

1. Белоусова С. А., Орел А. Е. Пути минимизации модернизационного риска в сфере образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 3. С. 11.
2. Каркуленко Н. Г. Компетентностный подход в системе бизнес-образования // Бизнес-образование. 2009. № 2 (27).
3. Лобов В. Г. Предпринимательская деятельность высшего учебного заведения. М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005.
4. Лукашенко М. А. Рыночные отношения в системе России. М., 2001.
5. Юрьева Т. В. Экономика некоммерческих организаций: учеб. пособие. М.: Юрист, 2002.

УДК 377.352

Т. В. Никулина

ОСВОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме интеграции содержания образовательных программ в контексте реализации непрерывного и многоуровневого профессионального образования. Раскрыты принципы отбора и интегрирования разнородных образовательных программ на основе ФГОС. Представлена цепочка системного моделирования процессов получения профессионального образования.

Ключевые слова: многоуровневость, интеграция, модульное обучение, компетенции, модульный подход, ФГОС.

Abstract. The paper deals with the problem of integration of educational programmes in the context of continuous and multilevel professional education, the foundations of selection and integration of multilayer educational programmes on the basis of the Federal State Educational Standards given and the chain of systematical modeling of the processes of getting professional education provided.

Index terms: multilevel system, integration, multilevel, module training, competences, module method, Federal State Educational Standard

«Интегративные процессы, происходящие в педагогике, становятся сейчас особенно важными, а их осмысление и сознательное регулирование – особенно актуальным» [1, с. 45]. Это утверждение В. И. Загвязинского, сделанное еще в 1984 г., до сих пор не потеряло своей злободневности. Сегодня «осмысление» интегративных процессов и их «сознательное регулирование» должно стать составной частью повседневной деятельности педагогов. Это обусловлено тем, что компетентностный подход, на основе которого выстраиваются программы третьего поколения, имеет глубоко интегративную природу. Симбиоз интегративных идей и положений компетентностного подхода может стать важнейшим эвристическим и технологическим инструментарием «развития современного профессионального образования в части осуществления подлинной интеграции основных циклов обучения – общеобразовательного, профессионально-теоретического и профессионально-практического» [6, с. 282].

Исходя из насущных современных задач разработки программ третьего поколения, мы попытались представить образовательный процесс формирования компетенций и умений будущих специалистов (обучающихся) путем интеграции содержания образовательных программ как по вертикали, так и по горизонтали. Востребованный на рынке труда специалист должен уметь выполнять смежные виды профессиональной деятельности, наша задача – выделить необходимые для этого умения и объединить их в единое целое – интегративную образовательную программу. Интеграция же содержания образовательных программ совершенствуется за счет обновления содержания, введения новых областей знаний и умений (интегральной части), которые ранее были разрозненны.

Интеграция, в нашем понимании, предполагает построение системы многоуровневой профессиональной подготовки специалистов как логического соединения нескольких модулей с постепенным повышением уровня квалификации, обеспечивающих построение гибких образовательных траекторий обучающихся. Каждый модуль представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, нацеленных на решение конкретных задач в системе профессиональной подготовки специалиста. Содержание отдельного модуля соответствует определенному уровню профессионального образования и предусматривает реализацию различных моделей интеграции начального, среднего и дополнительного профессионального образования. Провести обучающегося маршрутом непрерывной профессиональной подготовки, ведущей к углублению и расширению профессиональной компетентности, можно различными путями – важно лишь, чтобы любой последующий этап обучения наращивал его потенциал. В обучении интеграция осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе)

элементов различных учебных предметов, научных понятий и методов различных дисциплин.

Процесс взаимосвязи и взаимопроникновения в профессиональном обучении мы будем представлять в виде следующей логической цепочки (последовательности):

- установление взаимосвязи видов профессиональной деятельности одной образовательной программы в рамках смежных профессий (специализаций);

- интеграция знаний и умений теоретического и практического обучения;
- взаимопроникновение одних видов деятельности в другие;
- структурирование и систематизация интегративных знаний и умений, т. е. установление связей между родственными профессиями (специальностями) в определенную систему.

Формировать профессиональные компетенции необходимо через взаимосвязь знаний и умений, видов профессиональной деятельности, готовность обучающегося выполнять профессионально-практическую деятельность в условиях реальных производственных и общественных отношений, т. е. в соответствии с требованиями работодателей. Условием такой подготовки является оптимальное определение структуры и содержания теоретических и практических занятий, отвечающих как интересам развития самой личности с позиций ее дальнейшей профессиональной самореализации, так и интересам и потребностям общества. При этом главное состоит в умении пользоваться полученными знаниями в инновационном прогностическом режиме при решении производственных задач и в повышении уровня своей компетентности и саморазвития. Следует отметить, что Э. Ф. Зеер обозначает термином «компетентность» интегративную целостность и действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности [2].

Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ. Ключевой принцип такого обучения – ориентация на результаты, значимые для сферы труда.

Государственный образовательный стандарт профессии (специальности) имеет базовую и вариативную составляющие структуры образования. Инвариантная компонента ассимилирует общенаучные знания; вариативная – профессиональные знания и умения. Последняя может формироваться путем интеграции содержания образовательных программ (интегративной информации). Интегральные части содержания образовательных программ являются необходимыми инвариантными атрибутами целого, без которых оно не может состояться как специфическая качественная определенность [6]. Интеграция обеспечивает уплотнение учебного материала и исключение его дублирования. Содержание рассматривается как система взаимосвязанных структурных элементов, выполняющих специфические функции (методологическую, профессиональной направленности, целостности, проблемности, систематизирующую, политехническую, организационную).

Обратимся в качестве примера моделирования процесса интеграции к формированию структуры и содержания образовательных программ НПО – СПО. Речь пойдет о создании интегрированных модульных программ подготовки высококвалифицированных специалистов, об интеграции НПО – НПО, СПО – НПО в ходе подготовки специалистов по родственным профессиям НПО и специальностям СПО. Так, обучение по образовательным программам профессии НПО 190609 «Автомеханик» и специальности СПО 190604 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» может осуществляться по следующим траекториям:

1) профессиональная образовательная программа СПО базового и повышенного уровня, техник и старший техник по специальности 190604 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» на базе 9 и 11 классов;

2) интегрированная профессиональная образовательная программа СПО (базовый уровень) на базе НПО.

Образовательный процесс, в ходе которого реализуются интегрированные профессиональные образовательные программы подготовки по профессии «Автомеханик» и специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», становится одним из объектов эксперимента. В соответствии с методикой анализа содержания программ уровней НПО и СПО необходимо:

- сравнение перечня профессий НПО и Классификатора специальностей СПО, дающее представление, насколько профессия «Автомеханик» и специальность «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» являются сопряженными;

- анализ профессиональных функций рабочего по профессии «Автомеханик» и техника по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»: при использовании квалификационных характеристик (национальной рамки квалификаций) удастся определить, что профессиональные функции рабочего и специалиста близки, что подтверждает возможность их сопряжения;

- сравнение государственных требований к минимуму содержания образования и уровня подготовки выпускников по профессии и специальности, на основании чего выявляется совпадение одноименных предметов и дисциплин, которые рассматриваются как преемственные – оптимальной является преемственность, когда совпадение дисциплин происходит и в общепрофессиональном, и специальном цикле;

- выявление соотношения содержания дидактических единиц предмета «Черчение» и дисциплины «Инженерная графика»;

- сравнительный анализ содержания учебных элементов по дисциплинам с учетом уровней их усвоения.

Остановимся на этапе выявления преемственных дисциплин НПО и СПО. Например, «Устройство автомобилей» и «Автомобили» имеют схожесть дидактических единиц. В случае различия уровней усвоения учеб-

ный элемент включается в формируемую образовательную программу с указанием необходимого объема учебного времени для его изучения. Интеграция содержания образовательных программ представлена совокупностью учебных блоков (связанной совокупностью учебных дисциплин), включающей все необходимые компоненты подготовки в их взаимосвязи.

В рамках определенной дисциплины на разных уровнях профессионального образования могут использоваться разные блоки. При этом содержание одноименных блоков для всех профильных специальностей устанавливается одинаковым. Предметный блок – логически завершенная часть содержания учебного материала, которая характеризуется строгим отбором понятийного (что должно быть усвоено) и деятельностного (какими практическим умениям и компетенциями обучающиеся должны овладеть) компонентов и рассчитана на определенное количество часов. Для каждого уровня устанавливается своя глубина изучения отдельных дисциплин, что позволяет на каждом следующем уровне профессионального образования опираться на уже имеющиеся знания, умения, компетенции, опыт, полученные на предыдущих этапах обучения. Так, содержание и объем учебной практики в СПО при формировании интегрированной программы определяется с учетом того, что студент уже имеет квалификационный разряд по профессии НПО. Поэтому практика для получения первичных профессиональных умений и навыков сокращается. Практика по профилю специальности (технологическая) включается в формируемую программу, так как ее содержание направлено на совершенствование умений по рабочей профессии (возможно повышение квалификационного разряда) и на закрепление знаний, полученных при изучении специальных дисциплин. Квалификационная практика на уровне СПО предусматривает формирование профессиональных умений, которые на предыдущем уровне не обеспечиваются, поэтому она включается в программу полностью.

В образовательной программе СПО по сравнению с программой НПО материал углубляется и происходит расширение его объема, но имеющаяся общая для двух видов образования базовая часть подготовки не повторяется, в этом просто нет необходимости.

Таким образом, по модели «Интеграция» разрабатываются рабочие учебные планы и рабочие программы по дисциплинам, поддерживающие эти планы по всем возможным профессиональным образовательным траекториям (профессиональным блокам).

Одним из принятых способов интеграции содержания образования разных уровней, как уже упоминалось, является модульный принцип построения учебных дисциплин. Термин «модуль» понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля [4].

Содержание каждого модуля должно соответствовать определенному уровню профессионального образования и обеспечивать разную степень

компетентности специалиста. Формирование компетенций в нашем случае происходит средствами содержания интегрированных образовательных программ. Сущностной характеристикой современного образовательного процесса должна быть целостность, внутреннее единство всех его компонентов при относительной их автономности. Для социальной защищенности выпускников на рынке труда и формирования дополнительных профессиональных компетенций в образовательную программу НПО введены вариативные модули в соответствии с ФГОС НПО (например, шиномонтажные и уборочно-моечные работы интегрированы на основе содержания учебных предметов профессиональной подготовки профессий «Мастер шиномонтажной мастерской» и «Мойщик-сушильщик металла»).

Главное, на наш взгляд: образовательный процесс, построенный на интегративной основе, способствует решению важной педагогической задачи – повышению уровня личностного развития обучающихся.

Интеграционные процессы, вызванные вхождением страны в рыночные отношения, легли в основу идеи непрерывного профессионального образования [5], которое призвано эффективно развивать квалификационные характеристики современного специалиста и формировать у него новые компетенции, для того чтобы он смог подняться на более высокий жизненный уровень.

Интеграция содержания образования должна привести к совершенствованию, взаимопроникновению и взаимообогащению всех элементов, связей процесса обучения и управления обучением в целях эффективного формирования профессиональных компетенций специалиста-профессионала.

Литература

1. Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Сов. педагогика. 1984. № 12. С. 45–50.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.
3. Новиков А. М. Построение системы непрерывного образования // Проф. образование. М.: Издат. центр АПО. 2000. 45 с.
4. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие. М.: Альсра – М, 2005. 160 с.
5. Ткаченко Е. В. О возможности, необходимости и неизбежности интеграции НПО и СПО России // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2007. № 1. С. 51–62.
6. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. проф. пед. колледжа, 2005. 325 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Э. Ф. Зеер

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ КОНФЛИКТУЮЩИХ РЕАЛЬНОСТЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются возможные варианты самоопределения человека в конфликтующих реальностях современного общества; приводятся алгоритм анализа конфликтующих реальностей и социально-психологические последствия образования протестного самоопределения.

Ключевые слова: конфликтующие реальности, самоопределение, асимметричное взаимовлияние, рефлексия.

Abstract. The paper considers possible ways of self-determination of a person in the conflicting realities of modern society, an algorithm for the analysis of the conflicting realities provided and socio-psychological effects of formation of protest self-determination described.

Index terms: conflicting realities, self-determination, asymmetry interference, reflexion.

Жизнь без конфликтов, противоречий, несвязностей, несогласованных обстоятельств, разладов невозможна.

Что же такое конфликт и конфликтующие реальности? Разведем эти понятия.

Конфликт – трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В психологии различают внутрисубъектные, межличностные и межгрупповые конфликты. Эти конфликты могут выполнять позитивную (конструктивную) и негативную (деструктивную) функции.

Конфликтующие реальности – это противоречия, несогласованность субъективной (душевной) жизни человека и реальной, объективной действительности. Иными словами, конфликтующие реальности – это противоречия между субъективной реальностью человека и объективной действительности.

Обе эти ипостаси признаются реальными, действительно существующими (Е. А. Климов). Они потенциальны, неявны и не всегда осознаваемы [3].

В качестве субъектов конфликтующих реальностей выступают институциональные и неформальные организации, государственные, коммерческие и общественные объединения, корпорации, социальные группы и формально не

объединенные социальные группы людей. Взаимосвязи, отношения между этими субъектами реализуются путем взаимовлияния и взаимодействия. Смыслопорождающим фактором выступает **взаимовлияние** – система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между субъектами конфликтующих реальностей. Взаимовлияние определяется целевыми ориентациями, социальными установками, ожиданиями и поведением. Взаимовлияние не имеет четкой направленности, характеризуется большой степенью неопределенности и, как правило, асимметрично и не структурировано. Оно не всегда осознается, вследствие чего и недооценивается субъектами конфликтующих реальностей.

Важное значение в осознании конфликтующих реальностей принадлежит **рефлексии** – построению обобщений, сопоставлений и оценок, а также переживания и самоопределения. Рефлексия конфликтующих реальностей обуславливает необходимость определения отношения к ним. Избирательное, пристрастное отношение к их проявлениям в реальной действительности позволяет человеку самоопределиваться – найти в них личностный смысл и значение и сделать индивидуальный выбор реального действия в настоящем и будущем.

Самоопределение в «благополучное» время может быть даже более значительным, чем геройство во время социальных потрясений, в конфликтующих реальностях оно обуславливает необходимость быть личностью.

Конфликтующие реальности порождают деструктивные тенденции развития человека, создают риски и угрозы стабильности общества. Чтобы противостоять этим деструктивным влияниям на сознание, деятельность и поведение, человек должен определить свое отношение к конфликтующим реальностям и найти конструктивные способы взаимодействия с ними. Тематическим ядром самоопределения личности является выбор «совокупности индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [1].

Самоопределение – это выбор позиции, самоограничение, уменьшение степени неопределенности в многообразных проявлениях реальности. Оно не является кратковременным процессом, сопровождается рефлексией ситуации, активным поиском принятия решения и, как правило, глубокими эмоциональными переживаниями душевного неблагополучия, а в отдельных случаях утратой смысла жизни.

Самоопределение личности происходит в семантическом поле конфликтующих реальностей. Реальность приписывается тому, что может возникнуть в действительности, т. е. это всегда **возможность**. Отсюда следует, что конфликтующие реальности не всегда явно себя обнаруживают, они потенциальны.

Основными признаками конфликтующих реальностей являются:

- система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между людьми, социальными группами, определяющих социальные установки, ожидания и поведение;

- наличие субъектов (носителей) конфликтующих реальностей и не-явные столкновения между ними;
- асимметричное взаимовлияние субъектов конфликтующих реальностей в условиях неопределенности ситуаций;
- огромное число безразличных, равнодушных людей к конфликтующим ситуациям;
- актуализация астенических, негативных эмоций.

К основным структурным компонентам, характеризующим конфликтующие реальности, относятся их предмет, субъекты, взаимовлияние, жизненные ситуации и возможные сценарии разрешения противостояний. В таблице приведены структурные характеристики конфликтующих реальностей.

Структурные характеристики конфликтующих реальностей

Структурные компоненты	Характеристики структурных компонентов
Предмет конфликтующих реальностей	Противоречия, несогласованности, разлады между реальной действительностью и ее субъективным (психическим) отражением людьми
Стороны (субъекты) конфликтующих реальностей	Институциональные и неформальные организации и формально не объединенные в группы люди
Асимметричное взаимовлияние конфликтующих реальностей	Система развернутых во времени и пространстве связей и отношений, определяющих социальные установки, ожидания и поведение социальных групп
Ситуации: социальные, духовно-нравственные, профессионально-обусловленные и др.	Совокупность конфликтующих обстоятельств, обуславливающих психическую напряженность жизнедеятельности людей
Возможные сценарии развития ситуаций	Конструктивный, неопределенный, деструктивный сценарии развития конфликтующих реальностей

Психическое отражение конфликтующих реальностей обуславливает необходимость самоопределения личности в этих противоречиях. Основной смыслообразующей характеристикой конфликтующих реальностей являются противоречия. Условно можно выделить три вида (группы) таких противоречий (несогласованностей) между реальной действительностью и ее субъективным отражением: социально обусловленные, духовно-нравственные и профессионально значимые.

Выбор отношения, позиции к этим конфликтующим реальностям проявляется в следующих видах самоопределения:

- самоопределение в культуре, понимаемой в широком смысле слова: производство, политика, искусство, экология;

- ценностно-нравственное самоопределение в жизни, общении, взаимодействии;

- профессиональное самоопределение – нахождение своего места в мире профессии и нахождение смысла в профессиональном труде.

Приведем отличительные признаки этих типов самоопределения.

Для самоопределения в культуре характерны: 1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; 2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды; 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других «объективных» факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для ценностно-нравственного самоопределения характерны: 1) невозможность формализации полноценного духовного развития личности; 2) сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств.

Для профессионального самоопределения характерны: 1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т. п.); 2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т. п.).

В зависимости от доминирующего вида самоопределения возможны следующие формы развития конфликтующих реальностей:

- конструктивная – стремление усовершенствовать ситуации мирным путем, внесение позитивных изменений;

- нейтральная (повествовательная) – игнорирование конфликтующих реальностей;

- деструктивная – агрессивное неприятие и противостояние субъектов конфликтующих реальностей.

Рассмотрим их возможные проявления.

1. **Социально обусловленные конфликтующие реальности** инициируют развитие деструкций общественного, внеколлективного поведения людей. В этих массовых формах поведения большую роль играют неосознаваемые процессы. На основе эмоционального возбуждения возникают стихийные события (действия), которые могут приобрести протестный характер. В качестве эмоциональной основы такого поведения выступают фрустрация, раздражение, тревожность, подавленное настроение и др.

Субъектами деструктивных форм такого поведения могут выступать публика, толпа, масса – совокупность людей, складывающаяся на основе астенических эмоциональных переживаний, часто без какой-либо организации, но обязательно при наличии критической ситуации и общего протестного настроения.

Психическое состояние людей в ситуациях социально-обусловленных конфликтующих реальностей характеризуется эмоциональным напряжением, уменьшением степени критичности к самому себе, подавленным чувством ответственности за собственное поведение, а при наличии лидеров все это может привести к деструктивным формам экспрессивного поведения людей.

Социально обусловленные конфликтующие реальности лежат в семантическом поле людей с социально обусловленными ситуациями жизни. Рассмотрим некоторые из тех, которые имеют социально-негативное значение:

- разномысленность ценностных представлений народов, населяющих нашу страну;
- несовпадение социально-психологической направленности школьников (интересов, желаний, потребностей) и родителей: обострение конфликтов поколений;
- замещение реальной действительности виртуальной: появление возможностей удовлетворения своих потребностей, интересов в СМИ (Интернет, кинематограф, телевидение);
- иррационализация всей общественной жизни страны, о чем свидетельствует появление различного рода астрологов, магов, колдунов, ясновидящих и др., которых насчитывается уже 300 тыс. – почти столько же, сколько профессиональных ученых;
- криминализация подрастающего поколения, распространение алкоголизма (80% молодежи и почти 40% школьников), наркомании, развития виртуального сексуального воздействия;
- обострение социального сиротства (около 30% детей рождается в незарегистрированных браках). За последние 15 лет число детей-сирот возросло более чем на 75%;
- снижение авторитета образовательных учреждений, учительства (см., например, статью в «Комсомольской правде» от 24.03.2010 «Самые пьющие в России – педагоги»), представителей власти, органов МВД.

Приведенные примеры не исчерпывают весь спектр конфликтующих реальностей современной жизни россиян. Каковы возможные (превентивные) меры разрешения этих конфликтующих реальностей?

Чтобы достойно жить в этом противоречивом мире, человеку необходимо постоянно определять свое отношение к негативным явлениям нашей действительности.

2. Духовно-нравственные конфликтующие реальности, которые составляют следующую группу, возникают в процессе социализации подрастающего поколения. В духовной области это деформации нравственности в молодежной субкультуре. Ее главной особенностью является обособленность, отстраненность, часто демонстративная, от ценностей старших поколений. Под влиянием СМИ в массовом сознании молодежная субкультура зачастую приобретает негативный характер. Генезис конфликтующих реальностей обусловлен наличием в обществе кризисных ситуаций, удовлетво-

ренностью социально-экономическими условиями жизни, переоценкой прежней системы ценностей. Потребность в эмоциональном единении, психологической поддержке приводит к возникновению разного рода неформальных объединений, которые выступают для молодежи способом свободного самовыражения, проявления инициативы, удовлетворения базовых потребностей в самоутверждении, обобщении и самореализации.

К духовно-нравственным конфликтующим реальностям относятся, прежде всего, деформации потребностей современного человека.

Все большее значение приобретает сфера потребления. Ослабление ценностей труда, умеренности и бережливости, строгости в удовлетворении желаний приводит к преобладанию прагматических ориентаций и стремлению быстро осуществлять возникающие желания. По выражению С. П. Капицы, воспользовавшегося словами поэта, «человек и жить торопится, и чувствовать спешит, как никогда раньше».

В свое время А. Н. Леонтьев предупреждал, что человек не может развиваться в **условиях преобладания потребления**. Преодоление этой конфликтующей реальности обуславливает актуальность самоопределения личности в культуре достоинства и культуре полезности (А. Г. Асмолов).

О кризисе духовно-нравственных ориентаций молодежи свидетельствует также отчетливо наметившаяся тенденция смены «парадигмы развития» на «парадигму развлечений». Эта опасная тенденция подтверждается концентрацией основных финансовых ресурсов человечества в сфере развлечений – шоу-бизнесе. Несравнимо большая известность спортсменов или певцов, чем ученых, выглядит как знаковое явление, сочетание которого с приоритетом бытовых проблем над проблемами, будоражившими воображение человечества на протяжении всей его истории, позволяет говорить об «интроверсии цивилизации» – ее переходе от «развития вовне» (направленного сначала на освоение новых земель, затем – Космоса и т. п.) к «развитию вовнутрь», лейтмотивом которого служат не вселенские ориентиры, а улучшение быта [4].

Показательно также распределение времени, уделяемого современным телезрителем просмотру различных телепередач, среди которых он отдает явное предпочтение развлекательным телепрограммам. Средний зритель видит в ТВ прежде всего средство развлечения и приятного проведения досуга. Исследователи СМИ констатируют: место просвещения прочно заняло развлечение – основной коммерческий ресурс СМИ.

Радикальные трансформации социально-экономических условий жизни привели к серьезным деформациям самосознания людей:

- невротизации населения: установка многих журналистов, работающих в информационном вещании, формулируется самым циничным образом: «лучшая новость – это плохая новость»;
- криминализации «клипового (телевизионного) сознания молодежи»: анализ работы 7 телевизионных каналов за один типичный телевизионный день, проведенный Российской академией образования, пока-

зал, что зрители могли увидеть 160 драк, 202 убийства, 6 ограблений, 10 половых актов, 66 сцен распития спиртных напитков, были зафиксированы 39 случаев нецензурной брани и 302 негативных новости;

- деформации культурных ориентиров: в программах основных телевизионных каналов доминируют образы пошлой эстрады, низкосортных юмористических передач, сделанные на скорую руку сериалы про «красивую жизнь» и ток-шоу (в народе их называют «треп-шоу») сомнительного свойства («комеди-клуб» и др.). Чуть ли ни в качестве языковой нормы насаждается мат;

- распространению безнравственных (бездуховных) норм субкультуры: в ранг национальных добродетелей вводятся субкультуры ночных клубов, «гламура», сообщества экономических преступников. На роли ключевых фигур телевидения – телеведущих – все чаще выбираются персоны сомнительной нравственной ориентации¹.

Обозначенные тенденции развития духовно-нравственного пространства человека порождают деструктивное развитие сознания молодежи, всеобщую виктимизацию (жертвенность) населения.

Следует обратить особое внимание на превращение социализирующей личности в жертву деструктивной социализации в образовании. Остановлюсь только на нескольких моментах:

- СМИ (кино-, теле-, мультфильмы) индуцируют у детей страхи. 84% мультфильмов эксплуатируют сексуальную тему, 90% – тему жестокости и насилия, 100% дискредитируют социальные нормы поведения (исследование Е. Е. Прониной);

- изменение мотивации учения, нравственных ориентиров поведения (сериал «Школа»);

- снижение уровня развития интеллекта выпускников российских школ (Е. Ю. Травкин, 1995);

- игнорирование особенностей развития мышления школьников с преобладанием активности правого полушария. Исследования психологов свидетельствуют, что учащимся с выраженным доминированием правого полушария (а их около трети) сложнее сдать ЕГЭ, ориентированный на школьников с развитым словесно-логическим мышлением [2].

Следует отметить, что перемены, которые происходят в массмедиа, настолько стремительны, что старшее и младшее поколения начинают сильно отличаться друг от друга.

3. Обратимся к **конфликтующим реальностям профессиональной жизни**. Анализ конфликтующих реальностей, обусловленных взаимодействием личности и мира профессий, позволил нам выделить такие виды конфликтов, как:

- мотивационно-потребностные – конфликты выбора профессии, профессионального роста, профессиональной карьеры;

¹ См.: Обращение Российской академии образования к гражданам России.

- когнитивно-деятельностные – конфликты профессиональных ожиданий, неудовлетворенности содержанием и способами деятельности, статусно-ролевые конфликты;

- поведенческие – адаптационный, социально-ролевой конфликт, конфликт неудовлетворенности трудовыми взаимоотношениями;

- смысловые – конфликты нереализованных возможностей, самонеприятия и безысходности.

Конфликты профессионального самоопределения личности возникают в период профессионального становления человека и в течение всей его жизни. Этот процесс характеризуется противоречивыми тенденциями во внутреннем мире человека, связанными с нахождением личностного смысла в профессии и детерминированными взаимодействием личности и профессии.

Какие же конфликтующие реальности профессиональной жизни порождают данные конфликты? Это, прежде всего внешние, объективные условия: изменение социально-экономической ситуации, изменение характера профессиональной деятельности и появление новых профессий под влиянием научно-технологического прогресса, вынужденная безработица, снижение работоспособности.

Мы рассмотрели лишь три группы конфликтующих реальностей в современных условиях жизни людей. Можно было бы продолжить этот перечень, включив в него семейную жизнь, социально-экономические отношения, межэтнические противоречия, разлады совести и сознания. Однако для нашего анализа главное – показать потенциальные угрозы, риски существующих противоречий и обозначить важность самоопределения каждого человека в конфликтующих реальностях.

В процессе переживания конфликтующих реальностей происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую стороны его жизнедеятельности.

В зависимости от жизненной стратегии человека мы выделили три варианта разрешения конфликтующих реальностей: конструктивный, нейтральный, деструктивный, которые могут быть соотнесены с инициативным, защитным, пассивным, депрессивным, аффективно-агрессивным способами поведения в ситуациях самоопределения.

Защитный и пассивный способы свойственны адаптивным личностям, подчиняющимся внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Для многих людей, прибегающих к данному способу поведения в ситуации конфликта, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму. Уход или бегство из трудной ситуации могут осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме – путем внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней.

Депрессивный способ поведения в ситуации конфликта характерен для людей, которые уже пережили неудачи в жизни, неадекватное осоз-

нение ситуации способствует формированию мрачных, пессимистичных прогнозов на будущее.

Аффективно-агрессивный способ поведения в ситуации конфликта свойственен невротизированному типу личности. Низкий уровень самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной жизни, освободиться от собственных эгоцентрических установок.

Инициативный способ поведения в ситуации конфликта обусловлен наличием в структуре личности таких характеристик, как интернальность, готовность к саморазвитию и др.

Для личности, стремящейся к конструктивному разрешению конфликтующих реальностей, характерны стремление к относительной независимости от воздействия извне, принятие ценностей самоактуализирующейся личности, рефлексивные умения, потребность в самоуважении.

Обобщая психологические проявления конфликтующих реальностей, можно констатировать:

- наличие дестабилизирующих реальность ситуаций и психическое отражение этих ситуаций;
- асимметричное взаимовлияние субъектов конфликтующих реальностей;
- рефлексию ситуации, включающую построение обобщений, аналогий, сопоставлений, умозаключений, а также эмоциональных переживаний;
- самоопределение в семантическом поле конфликтующих реальностей;
- выбор сценариев самоопределения и путей преодоления конфликтующих реальностей в интересах общества и людей;
- исход из конфликтующих реальностей.

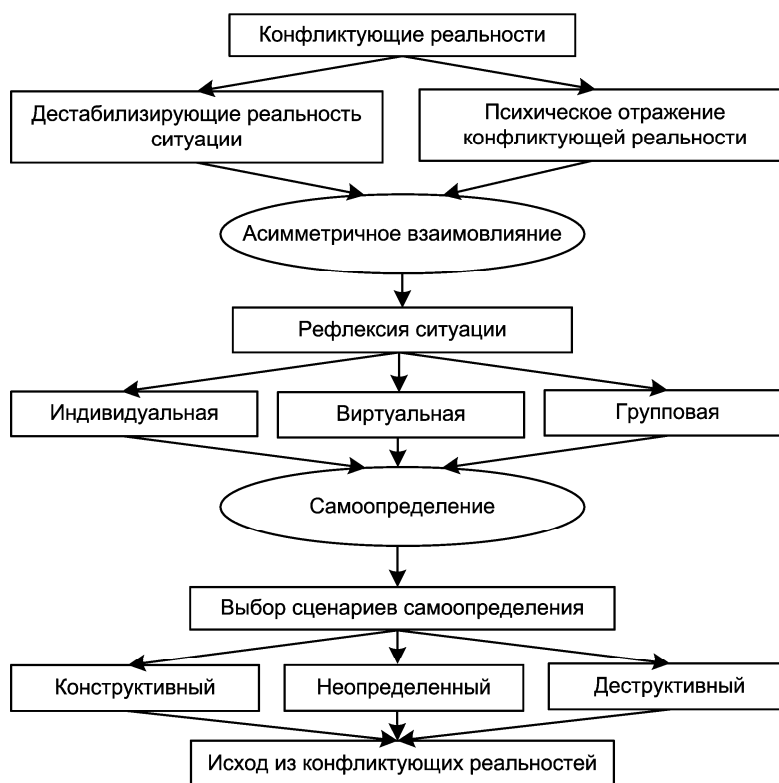
Эти характеристики определяют логику психологического анализа конфликтующих реальностей. На рисунке показан ориентировочный алгоритм этого анализа.

Среди возможных мер разрешения конфликтующих реальностей можно назвать:

- усиление гражданского воспитания в образовательных учреждениях, формирование «иммунитета» к деструктивным влияниям СМИ;
- организацию центров безопасности населения от интервенции СМИ и, прежде всего, бесконтрольной всемирной паутины. В 2004 г. в 27 странах ЕС образованы центры безопасности Интернет;
- развитие сети нравственно ориентированных центров организации досуга молодежи;
- создание служб профилактики духовно-нравственного здоровья населения;
- психологическое консультирование лиц, испытывающих внутриличностные конфликты самоопределения.

В заключение следует заметить, что возрастание социокультурной неопределенности в обществе приводит к развитию внутриличностных конфликтов самоопределения, обусловленных столкновением различных

целей, потребностей, мотивов, позиций, которые провоцируют возникновение психической напряженности, аномальных комплексов в бессознании: тревожности, раздражительности, агрессивности, злости.



Алгоритм психологического анализа конфликтующих реальностей

При неблагоприятных социально-экономических условиях общественное бессознание большой группы людей может привести к разного рода протестным формам поведения.

Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску путей снятия психического напряжения. Разрешение конфликтов профессионального самоопределения требует высокой психологической компетентности и не всегда под силу самому человеку. Психологическую помощь и поддержку в разрешении этих конфликтов может оказать специально подготовленный практический психолог.

Литература

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–22.

2. Граблин А. Кому легче учиться в школе // «Мы и мир». Психол. газ. 2010. № 2 (162). С. 9.
3. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М.; Воронеж. Изд-во МОДЭК, 2001. 192 с.
4. Юревич А. В. Асимметричное будущее // Вопр. философии. 2008. № 7. С. 83.

УДК 159.9

Г. В. Буянова

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональных предпочтений и свойств темперамента студентов-первокурсников, получающих высшее образование по разным специальностям; анализируются особенности индивидуальности студентов в трех сферах поведения (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) и их соответствие требованиям выбранного ими типа профессии.

Ключевые слова: типы профессий, факторы выбора профессии, профессиональные программы, темперамент.

Abstract. The paper deals with the results of empiric research of professional preferences and characteristics of temperament of first-year students of different departments. The author studies professional interests of students, and determines the main features of their individuality in three aspects of behaviour: psychomotor, intellectual, communicative, as well as the compliance of these aspects with the requirements of the chosen profession.

Index terms: professional preferences, types of professions, factors of professional choice, temperament.

Выбор профессии – довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс, зависящий от многих обстоятельств. Не случайно до сих пор остаются спорными вопросы о факторах выбора профессии и их приоритетности в процессе профессионального самоопределения.

По мнению ряда авторов, изучающих проблему профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте, выбор профессии осуществляется преимущественно под влиянием «объективных факторов», таких как величина заработной платы, условия работы, престиж будущей профессии, мнение близких людей [1, 3, 7]. В то же время таким «субъективным факторам», как темперамент, отводится второстепенная, сопутствующая роль.

Под темпераментом мы будем понимать формально-динамическое свойство человека, формирующееся преимущественно под влиянием биологических факторов, и прежде всего свойств нервной системы. Формально-динамические свойства отражают энергодинамический аспект пове-

дения (длительность поведенческих актов, их частоту, интенсивность, а также готовность к определенной форме поведения). Эти свойства устойчивы во времени и различных ситуациях, присутствуют во всех сферах поведения (интеллектуальной, психомоторной, коммуникативной). Они не зависят от целей и задач «текущего» поведения, поскольку являются реальными проявлениями свойств нервной системы [3].

Доказано, что, проявляясь в психической деятельности и поведении, эти динамические особенности придают индивидуальный характер человеческому труду [8, 10, 11]. В одних видах труда некоторые из этих особенностей играют более благоприятную, в других – менее и даже неблагоприятную роль. Однако вопрос о влиянии темперамента на процесс профессионального самоопределения на этапе выбора профессии до сих пор остается недостаточно исследованным.

Б. С. Волков, рассматривая факторы выбора профессии, выделяет три основных мотива, выстроенных по степени влияния на процесс выбора профессии (от более значимого к менее значимому): материальный (основной); родительская установка; интерес к профессии [1, с. 188].

В рамках данного подхода темперамент, являясь индивидуальной особенностью человека, практически не принимается в расчет при планировании профессионального пути.

Э. Ф. Зеер также признает активным, производящим началом выбора профессии объективные обстоятельства (социально-экономические условия), а изменения в субъектах рассматривает как следствие отражения этих воздействий. Однако ученый уточняет, что «внешнее влияние опосредуется внутренними условиями, к которым относится своеобразие психики личности» [3, с. 36; 4, с. 42].

Позиция Е. П. Ильина, выраженная в предложенной им схеме «психологического механизма выбора вида деятельности и ее эффективности», позволяет взглянуть на процесс профессионального самоопределения с другой стороны [6, с. 271]. В качестве доминанты автор рассматривает имеющиеся у человека определенные сочетания типологических особенностей проявления свойств нервной системы (сила – слабость, подвижность – инертность, уравновешенность – неуравновешенность), которые могут обуславливать склонность человека к определенному типу деятельности – к быстрой, но кратковременной работе, к работе переменного характера и т. п. Осознание этой склонности и ее причины приводит к формированию мотива, побуждающего человека заниматься определенным видом деятельности, поскольку она отвечает характеру имеющейся склонности. Соответствующее сочетание типологических особенностей способствует проявлению способностей к этому же виду деятельности, что ведет к высокой ее эффективности, создает удовлетворенность трудом и подкрепляет мотив выбора профессии, превращая его в стойкий интерес. Последний влияет на активность человека и «утверждает» его в данной профессии.

Развивая тезис о профессиональном выборе в соответствии со склонностями и способностям человека, Н. С. Глуханюк вводит понятие «психологического здоровья» как ценности, фактора и условия своего профессионально-личностного развития и профессионального долголетия [2]. Психологическое здоровье, по мнению автора, означает понимание себя как индивидуальности, самобытности и предполагает – при внесении изменений в свою жизнь (профессию) – способность действовать не вопреки своей индивидуальности, а в соответствии с ней.

Очевидно, что, согласно данной точке зрения, темперамент приобретает первостепенное значение в выборе профессии.

Теоретический анализ литературы выявил некоторые разночтения в понимании места и роли темперамента в процессе профессионального самоопределения на этапе выбора профессии, что ориентирует на необходимость углубления научных знаний о субъективных факторах, определяющих данный выбор.

Высокая практическая значимость, обусловленная требованиями сегодняшнего времени, которые диктуют развитие личностно-ориентированного подхода в образовании и поиск путей наиболее полного и всестороннего развития индивидуальности человека, определяют актуальность и новизну темы настоящего исследования.

Цель исследования заключалась в том, чтобы определить, можно ли рассматривать темперамент как фактор, оказывающий влияние на выбор профессии. Мы предположили, что если темпераментальные особенности студентов соответствуют профессионально важным качествам, которые предъявляет выбранная ими профессия, можно говорить о влиянии свойств темперамента на выбор профессии. При этом круг наших интересов ограничивался совокупностью индивидуально-типологических свойств, закрепленных в наследственном аппарате человека.

Исходя из поставленной цели, в работе использовались следующие методики:

- «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова;
- «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ)» В. М. Русалова.

Полученные результаты были сопоставлены с психологическими характеристиками изучаемых профессий, представленных в профессиональных программах Е. А. Климова, Р. М. Грановской, К. Н. Корнилова, Е. С. Романовой и Ю. В. Иванова.

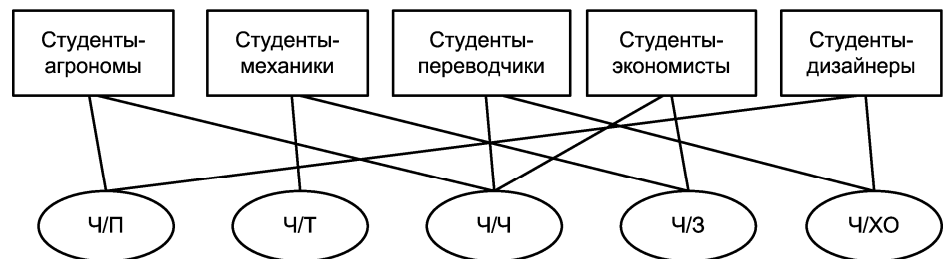
В исследовании приняли участие студенты-первокурсники разных факультетов – 275 чел., средний возраст 17–18 лет, обучающиеся по следующим специальностям:

- «Механизация сельского хозяйства» (условно – студенты-механики);
- «Агрономия» (студенты-агрономы);
- «Садово-парковое и ландшафтное строительство» (студенты-дизайнеры);

- «Экономика и управление на предприятиях АПК» (студенты-экономисты);
- «Перевод и переводоведение» (студенты-переводчики).

Задача первого этапа заключалась в определении профессиональных предпочтений студентов-первокурсников и их соответствия требованиям выбранного типа профессии. Для ее решения были проанализированы корреляционные связи выделенных показателей. Пропуская описание промежуточных результатов, рассмотрим основные факты, представленные на рисунке. Очевидно, что все группы обследуемых проявляют интерес к выполнению той деятельности, которую предполагает выбранная ими профессия. Исходя из этого, можно утверждать, что респонденты выбрали профессию адекватно своим профессиональным предпочтениям, несмотря на то, что представители всех групп параллельно также обнаруживают разную степень выраженности профессионального интереса к профессиям другого типа.

Подобный результат вполне закономерен, поскольку сам Е. А. Климов, автор классификации, выбранной для данного исследования, акцентирует внимание на том, что «профессия может характеризоваться одновременно признаками разных типов, но в разной мере» [7, с. 263].



Профессиональные предпочтения студентов-первокурсников разных специальностей:

Ч/П – сфера «человек – природа», Ч/Т – «человек – техника», Ч/Ч – «человек – человек», Ч/З – «человек – знак», Ч/ХО – «человек – художественный образ»

Следующий этап работы был посвящен изучению различий в проявлении свойств темперамента у студентов, выбравших разные специальности. Для этого полученные данные были подвергнуты статистической обработке методом сравнения средних величин по t -критерию Стьюдента. В рамках данной статьи мы остановимся на более детальном описании лишь двух групп: студентов-механиков и студентов-дизайнеров. Анализ результатов позволил выявить следующие различия.

В группе студентов-механиков выявлен наибольший индекс адаптивности (достоверные различия со студентами-агрономами ($t = 2,33$; $p \leq 0,05$) и студентами-экономистами ($t = 2,55$; $p \leq 0,05$)).

Из этого следует, что студенты-механики характеризуются как наиболее приспособленные к жизни: у них достаточно высокая общая актив-

ность при самой низкой эмоциональности. Они достоверно более спокойны и уверены в себе как при выполнении физической и умственной работы, так и в общении.

Активность студентов-механиков проявляется в основном в психомоторной сфере. Они обладают более высокой потребностью в движении, более высокой мышечной работоспособностью, более высоким стремлением к разнообразным способам физической деятельности, чем студенты-агрономы ($t = 3,11$; $p \leq 0,01$), студенты-переводчики ($t = 4,54$; $p \leq 0,001$), студенты-экономисты ($t = 4,26$; $p \leq 0,001$) и студенты-дизайнеры ($t = 2,23$; $p \leq 0,05$).

Сферы интеллектуальной и коммуникативной активности слабее выражены у студентов данной группы. Самый низкий средний показатель по индексу коммуникативной активности говорит о том, что студентам-механикам свойственны некоторая социальная «пассивность», более низкий уровень готовности к общению, несколько ограниченный набор коммуникативных программ.

При осуществлении интеллектуальной деятельности студенты-механики демонстрируют достаточно высокую скорость умственных процессов, при средневыраженном стремлении к выполнению как деятельности, связанной с умственным напряжением вообще, так и разнообразных ее форм.

Сопоставление полученных результатов с профессиограммой инженера-механика показывает, что в целом полученные факты совпадают с требованиями этой профессии. Так, к качествам, обеспечивающим успешность выполнения профессиональной деятельности инженера-механика, относятся высокий уровень концентрации внимания; хорошее пространственное воображение; хорошая моторная память; физическая сила и выносливость; развитая ручная моторика; хорошая координация движений; аналитическое мышление. Механику необходимо быть эмоционально стабильным, выносливым. Он любит заниматься конкретными вещами и их использованием, ориентирован на практический труд и быстрый результат деятельности. Отдает предпочтение занятиям, требующим ручных умений, ловкости, независим и оригинален, обладает нестандартным мышлением [4, с. 453; 7, с. 103; 9, с. 28].

Студенты-дизайнеры занимают второе место по степени адаптивности к социальной среде. Однако если студенты-механики более приспособлены к жизни в обществе за счет эмоциональной устойчивости, меньшей чувствительности к разного рода неудачам, то студенты-дизайнеры, напротив, чаще испытывают сильные эмоциональные переживания, особенно по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом умственной работы, а также в ситуации общения. При этом студенты-дизайнеры демонстрируют самый высокий средний показатель интеллектуальной активности и самый высокий уровень коммуникативной активности (значимые различия со студентами-агрономами ($t = 2,16$; $p \leq 0,05$) и студентами-механиками ($t = 2,70$; $p \leq 0,01$)).

Активность студентов-дизайнеров проявляется в определенных аспектах поведения. Они демонстрируют более «широкую» сферу психомоторной активности. У них более выражена склонность к разнообразным формам двигательной активности и различным видам ручного труда. В отличие от других профессий сферы «человек – художественный образ» профессия инженера-дизайнера садово-паркового и ландшафтного строительства предполагает активный разнообразный физический труд – от выращивания рассады, обработки земли до воплощения действительно дизайнерских решений, идей по оформлению парков, газонов, садов.

Студентам-дизайнерам принадлежит самый высокий средний показатель по переменным интеллектуальной эргичности, пластичности и скорости, что говорит о высоком уровне способности к обучению. Они быстро и легко переходят с одних форм мышления на другие, им свойствен творческий подход к решению проблем.

Схожая ситуация просматривается и в сфере коммуникативной активности. Как показывают полученные данные, студенты-дизайнеры проявляют большую потребность в общении, легкость вступления в новые социальные контакты и переключения в процесс общения, чем студенты-механики ($t = 2,68$; $p \leq 0,01$) и студенты-переводчики ($t = 2,29$; $p < 0,05$), и обладают более высокой скоростью речевой активности по сравнению со студентами-агрономами ($t = 2,00$; $p \leq 0,05$) и студентами-механиками ($t = 2,63$; $p \leq 0,01$).

Полученные различия подтверждают психограммы этой профессии. Так, авторы, описывающие профессию дизайнера, подчеркивают, что люди данной профессии отличаются высокой эмоциональной чувствительностью, творческим воображением, образным мышлением, богатой фантазией. У них развито восприятие, ручные умения и речевые способности. Они пластичны, гибки, проницательны; стремятся к лидерству, любят быть на виду; хорошо справляются с работой, требующей быстрого принятия решения. Контакты с людьми – многочисленны [2, с. 498; 7, с. 94; 9, с. 114].

На основании изучения профессиограмм разных ученых было отмечено, что различные профессии требуют от специалиста разных темпераментальных особенностей. При сопоставлении обобщенных психологических портретов с результатами, полученными в нашем исследовании, обнаруживается убедительное сходство выявленных свойств темперамента обследуемых с характеристиками, представленными в профессиограммах. Схожие факты были получены и в других группах. Напомним, что профессиограммы – это результат обследования профессионалов, людей, зарекомендовавших себя в профессии, состоявшихся в ней. Следовательно, наличие сходных темпераментальных характеристик у студентов-первокурсников, которые только что осуществили свой профессиональный выбор, дает основание предполагать, что в ходе принятия этого решения они ориентировались в том числе и на свои индивидуально-типо-

логические особенности. В соответствии с этим фактом можно сделать вывод, что темперамент может выступать в качестве одного из основных внутренних факторов выбора профессии.

Литература

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости: учеб. пособие. М.: Академ. Проект: Триста, 2006. 256 с.
2. Глуханюк Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2001. 313 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академ. проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал субъекта предпринимательской деятельности // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 7. С. 42.
5. Иванов Ю. В. Деловая соционика // Управление персоналом. 2004. С. 200.
6. Ильин Е. П. Мотивы и мотивации. СПб: Питер, 2006. 512 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
8. Мерлин В. С. Собрание сочинений. Пермь: ПСИ, 2006. 332 с.
9. Романова Е. С. 99 популярных профессий. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
10. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психол. журн. 1991. № 5. С. 3–16.
11. Русалов В. М., Манолова О. Н. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности // Психол. журн. 2005. № 3. С. 65–73.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.8

А. А. Кузнецов,
Е. К. Хеннер,
В. Р. Имакаев,
О. Н. Новикова

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлена двухуровневая модель ИКТ-компетентности учителя, включающая знаниевый (подготовленность к педагогической деятельности с помощью средств ИКТ) и деятельностный (реализованная деятельность с помощью средств ИКТ) уровни. Раскрыты детали структуры модели и пути соответствующей подготовки учителя.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, ИКТ-компетентность учителя, модель ИКТ-компетентности

Abstract. The paper presents a two-level model of IT-competence of a school teacher, including the level of knowledge and skills (readiness for the pedagogical work with the help of IT) and the level of activities (using IT in practice). The details of the model structure and the ways of appropriate teacher training are shown.

Index terms: IT-competence, IT-competence of a teacher, model of IT-competence.

Проблема профессиональной компетентности современного учителя в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности) является актуальной как в педагогической теории, так и в практике образования. В последние годы понятие ИКТ-компетентности часто используется в научно-педагогической литературе и нормативно-управленческих документах в связи с повышением значимости ИКТ в функционировании системы образования и российского общества в целом. В то же время содержание названного понятия остается дискуссионным, поскольку практические следствия различных теоретических подходов к определению этого понятия качественно различны.

В начальный период распространения информационно-коммуникационных технологий ИКТ-компетентность воспринималась как некая но-

вая составляющая грамотности населения («компьютерная грамотность»), выражающаяся в наличии технических знаний, умений и навыков пользования компьютером и некоторым «общепринятым» набором ИКТ. Однако по мере широкого распространения ИКТ, возрастающего опыта их использования в профессиональных занятиях различных категорий специалистов, осмысления их влияния на жизнедеятельность общества пришло понимание, что понятие ИКТ-компетентности требует более детального и глубокого рассмотрения. В настоящее время это понятие увязывается с переходом к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход, начинающий реализовываться на всех уровнях системы образования, как общего, так и профессионального.

Регламентированные на федеральном уровне требования к ИКТ-компетентности учителей российской школы фиксированы

- на уровне подготовки учителей – Государственными образовательными стандартами высшего педагогического образования (см. выписку из действующих в настоящее время госстандартов в прил. 1);
- государственных квалификационных требований, которые администрация школы вправе предъявить учителю при приеме на работу или при аттестации (см. соответствующую выписку в прил. 2).

Следует, однако, учесть, что названные требования появились в Госстандартах лишь в 2005 г. и большинство работающих в школе учителей соответствующей подготовки в вузе не получали. Что же касается квалификационных требований, то они приобрели законную силу лишь в 2009 г. Таким образом, проблема формирования ИКТ-компетентности учителей российской школы является актуальной. Ситуация усугубляется тем, что в массовом систематическом порядке мониторинг профессиональной компетентности учителей в сфере ИКТ не ведется. При этом следует отметить, что государство в последние 7–8 лет вкладывает значительные ресурсы в повышение квалификации работников образования в сфере ИКТ, реализует масштабные проекты в этой сфере, финансирует оснащение школ техническими средствами ИКТ, подключение школ к Интернет, создание цифровых образовательных ресурсов и т. д. Таким образом, квалификация учителей в сфере ИКТ становится «узким горлом» процесса информатизации школьного образования.

Дополнительная проблема состоит в том, что в массовом педагогическом сознании понимание ИКТ-компетентности свелось к функциональной грамотности субъектов образования, попросту говоря – к умению пользоваться компьютером и другим современным оборудованием. Анализ формирования ИКТ-компетентности в рамках государственной системы образования РФ на всех ее уровнях позволяет сделать вывод, что сама по себе функциональная грамотность субъектов образования не приводит к качественным изменениям результатов деятельности системы образования. Как отмечают многочисленные респонденты, наличие у индивида высокого уровня функциональной (технической) грамотности не

означает, что он способен использовать ее в реальной деятельности для решения конкретных проблем и задач. Лишь немногие учителя видят во внедрении информационно-коммуникационных технологий в образование принципиально новый подход к обновлению содержания, методов и средств обучения, к оптимизации своей профессиональной деятельности в целом, к формированию новой образовательной среды. Необходимо зафиксировать, что формирование ИКТ-компетентности учителей заключается не только и не столько в овладении ими навыками оперирования средствами информационных технологий, сколько в формировании опыта применения ИКТ в своей профессиональной деятельности как эффективного педагогического средства, необходимого для становления и развития новой информационно-образовательной среды, ориентированной на современные образовательные результаты.

Таким образом, можно утверждать, что ИКТ-компетентность учителя – комплексное понятие, которое в теоретическом аспекте рассматривается как определенный способ жизнедеятельности, а в методологическом – включает в себя целенаправленное эффективное применение технических знаний и умений в реальной деятельности. ИКТ-компетентность учителя соответствует общему понятию компетентности, обладая при этом специфическими характеристиками. Выделим три основных аспекта названной компетентности:

- наличие достаточного уровня функциональной грамотности в сфере ИКТ;
- эффективное обоснованное применение ИКТ в деятельности для решения профессиональных, социальных и личностных задач;
- понимание ИКТ как основы новой парадигмы в образовании, направленной на развитие учащихся как субъектов информационного общества, способных к созданию знаний, умеющих оперировать массивами информации для получения нового интеллектуального и/или деятельностного результата.

Анализ существующей практики функционирования образовательных систем показывает, что потребность в ИКТ-компетентности учителей и применении ИКТ в образовательном процессе возникает вместе с появлением нового педагогического функционала и/или с целью достижения новых образовательных результатов в рамках модернизации российской системы образования. ИКТ-компетентность учителя должна обеспечивать реализацию

- новых целей образования;
- новых форм организации образовательного процесса;
- нового содержания образовательной деятельности.

Нам представляется, что указанные выше требования могут быть реализованы в рамках двухуровневой модели ИКТ-компетентности учителя, изображенной на рисунке.



Модель ИКТ-компетентности учителя

Рассмотрим подробнее содержание этой модели. Ключевым ее положением является представление о том, что в профессиональной ИКТ-компетентности есть два существенно различных уровня – *подготовленности* и *реализованности*. Встречается ситуация, когда учитель, закончивший (иногда несколько раз) курсы повышения квалификации в сфере ИКТ и имеющий в школе достаточно условий для применения ИКТ в профессиональной деятельности, этого не делает. При этом он благополучно прошел различные тестирования на готовность к работе с использованием ИКТ. Такой учитель не может называться ИКТ-компетентным, поскольку его знания и умения не воплощены в деятельность.

Знаниевый уровень – уровень овладения ИКТ. На современном этапе развития российской системы общего образования этот уровень является базовым при формировании и последующей оценке ИКТ-компетентности учителей. Он характеризуется наличием у учителей знаний, умений и навыков, достаточных для пользования оборудованием, программным обеспечением и ресурсами в сфере ИКТ. При этом следует различать *подуровень компьютерной грамотности*, неспецифический для работников образования (в том числе учителей), определяемый современным состоянием ИКТ и общим уровнем информатизации общества, и *профессионально-ориентированные подуровни*.

К последним относятся подуровни

- общепедагогических знаний, умений и навыков в сфере применения ИКТ в образовательной деятельности;

- знаний, умений и навыков, которые специфичны для предметной области. Например, учителя естественнонаучных предметов должны уметь использовать компьютерные математические модели процессов, связанных с их предметом (а на более высоком уровне – создавать такие модели).

Деятельностный уровень – уровень использования ИКТ. На этом уровне функциональная грамотность в сфере ИКТ эффективно и систематически применяется учителем для решения образовательных задач.

Подуровень организационных инноваций проявляется в эффективной реализации учителем нового организационно-технологического функционала, в частности:

- организации и сопровождения сетевых форм осуществления образовательного процесса;

- реализации дистанционного, очно-заочного, домашнего обучения и т. д.;

- организации и сопровождении обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных учебных планов учащихся;

- организации разных форм образовательной деятельности – урочной, внеурочной, самостоятельной, воспитательной и др. – в единый образовательный процесс;

- применении современных технологий мониторинга образования.

Подуровень содержательных инноваций характеризуется систематическим, целенаправленным и эффективным использованием ИКТ-ресурсов и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в достижении нового качества образования. Он направлен на модернизацию образовательного процесса в соответствии с концепцией «создания знаний» и проявляется в обновлении содержания образования, методов преподавания, систем оценки качества. Содержательные инновации включают в себя комплекс элементов:

- разработку и реализацию учебных курсов на основе ЭОР (элективных курсов, учебных практик, курсов профессиональной и профильной ориентации и др.);

- реализацию новых видов образовательной деятельности, к которым относятся:

- проблемный и проектный подходы в обучении учащихся;

- организацию образовательного процесса на основе самостоятельной индивидуальной и групповой деятельности учащихся по реализации своих личностных, образовательных, социальных и других потребностей и интересов;

- организацию взаимодействия учащихся при решении проблем и задач на основе ИКТ;

– применение новых диагностических средств оценки качества образования (включая интегральный и попредметный мониторинг качества образования, рейтинговую систему оценивания, динамическую систему оценивания достижений учащихся и др.).

Комплексное формирование ИКТ-компетентности учителей влечет за собой выработку соответствующих образовательных и профессиональных требований, создание системы сертификации, мониторинга и методической поддержки учителей. Очевидно, что большинство учителей не смогут самостоятельно достичь необходимого уровня ИКТ-компетентности, поэтому данное направление процесса информатизации образования необходимо сопровождать применением программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на различных уровнях обучения – как формирования функциональной грамотности, так и изучения возможностей применения ИКТ в образовательном процессе. Необходимо также позаботиться о приобретении учителями опыта инновационного применения ИКТ в образовательном процессе.

Содержательные инновации являются наиболее сложным и вместе с тем наиболее продуктивным уровнем как профессиональной компетентности учителя в целом, так и ИКТ-компетентности. В сфере ИКТ они имеют свою специфику. Например, для учителей естественнонаучных предметов (физики, химии, биологии) высокопродуктивным является использование методов компьютерного математического моделирования, особенно в профильном варианте обучения; для филологов аналогичную роль могут играть компьютерные технологии анализа текстов, для историков – технологии баз данных и т. д. Однако на сегодняшний день школьных учителей-предметников, обладающих соответствующим уровнем ИКТ-компетентности, совсем немного.

Описанные выше уровни ИКТ-компетентности соответствуют этапам профессионального совершенствования современного учителя в сфере ИКТ. Знаниевый уровень – наиболее массовый, который в ближайшее время должны освоить все без исключения учителя. Уровень организационных инноваций – это уровень успешной и продуктивной методической работы. Модернизация сетей образовательных учреждений, объективация результатов образовательной деятельности, диверсификация форм обучения, индивидуализация учебных планов – все эти и многие другие аспекты модернизации образования требуют новых форм методической работы, основанных на ИКТ.

Наконец, уровень содержательных инноваций предусматривает проектирование и реализацию локальных и пилотных педагогических экспериментов. Парадигма «создания знаний» является для российского (как, впрочем, и мирового [4, 5]) образования подлинно инновационной парадигмой, приходящей на смену старой парадигме – «усвоения знаний». Отметим еще раз, что учителей, готовых к освоению уровня содержательных инноваций, пока единицы. Восхождение к названному уров-

нию требует формирования особого рода проектных педагогических сообществ, реализующих сетевые педагогические эксперименты.

Предложенная в данной работе модель ИКТ-компетентности учителя актуализирует проблему подготовки учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе как в период обучения в педагогическом вузе, так и в процессе повышения квалификации.

Массовое формирование высокоуровневой ИКТ-компетентности учителей требует, наряду с совершенствованием подготовки, создания постоянно действующей системы мониторинга и, по опыту многих стран, сертификации на уровне профессиональной ИКТ-компетентности. Такая работа начата в РФ в 2006 г. в виде проекта «Создание отраслевой системы мониторинга и сертификации компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности учащихся, преподавателей, руководителей образовательных учреждений (всех уровней) в системе непрерывного образования», выполнявшегося в период 2006–2008 гг. в рамках Федеральной целевой программы развития образования [3]. В ходе выполнения проекта создана и апробирована система мониторинга и сертификации знаниевого уровня ИКТ-компетентности учителей и работников административно-управленческого персонала учреждений образования. В настоящее время эта работа продолжается как «вширь» – для охвата большого числа учителей во многих регионах России, так и «вглубь», с целью совершенствования используемых методик и создания методик мониторинга деятельностного уровня ИКТ-компетентности.

Приложение 1

Требования к ИКТ-компетентности учителей, формируемой в педагогических вузах

Подготовка в сфере ИКТ будущих учителей в педагогических вузах включает:

1. Продолжение начатого в школе и полученного путем самообразования формирования функциональной («компьютерной») грамотности, обеспечивающей знания, умения и навыки в сфере ИКТ.

2. Специальную подготовку по программе:

«Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Основные понятия и определения предметной области – информатизация образования. Цели и задачи использования информационных и коммуникационных технологий в образовании. Информационные и коммуникационные технологии в реализации информационных и информационно-деятельностных моделей в обучении. Информационные и коммуникационные технологии в активизации познавательной деятельности учащихся. Информационные и коммуникационные технологии в реализации системы контроля, оценки и мониторинга учебных достижений учащихся.

Методы анализа и экспертизы для электронных программно-методических и технологических средств учебного назначения. Методические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

Аудиовизуальные технологии обучения: типология аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий; типология учебных видеозаписей; банк аудио-, видео-, компьютерных материалов; дидактические принципы построения аудио-, видео-, компьютерных учебных пособий.

Интерактивные технологии обучения» [1].

Приложение 2

Выписка из государственных квалификационных требований

«Педагогический работник должен обладать информационной компетентностью – качеством действий, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях.

Учитель:

- Осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы.

- Оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в том числе текстовые редакторы и электронные таблицы, в своей деятельности.

- Осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

- Должен знать методы формирования основных составляющих компетентности (профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой); основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [2].

Литература

1. Государственные образовательные стандарты. Высшее педагогическое образование (год утверждения – 2005). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.

2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приложение к приказу Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593. 38 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940>.

3. Скуратов А. К. и др. Национальный центр мониторинга и сертификации компьютерной грамотности и ИКТ-компетентности в системе образования Российской Федерации / А. К. Скуратов, Е. К. Хеннер, М. Ю. Богданов, И. С. Пахомов, С. А. Бояшова, А. В. Хорошилов, В. В. Ярных, В. А. Перевалов, С. И. Макаров // Открытое образование. 2007. № 5 (64). С. 12–18.

4. ICT Competency Standards for Teachers. UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst>.

5. National Educational Technology Standards for Teachers. Second Edition. International Society for Technology in Education (ISTE). Washington, 2008.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.022

Н. В. Жадько

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ БИЗНЕС-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается технологический подход к подготовке, организации и проведению групповой работы в процессе бизнес-обучения (бизнес-тренинга). Представлены основные технологические требования, ключевые элементы и последовательность действий. Обязательным требованием бизнес-обучения является интенсификация процесса (сохранения высокого темпа работы при решении сложных организационных и управленческих задач). Интенсификация бизнес-обучения обусловлена организационными причинами, в том числе необходимостью быстрых и постоянных изменений в условиях конкурентной среды, тенденцией к снижению затрат, невозможностью длительного отстранения участников обучения от рабочего процесса.

Ключевые слова: интенсивное обучение в бизнесе, бизнес-обучение, тренинг, организация групповой работы, технология групповой работы, технология интенсивного обучения.

Abstract. The paper deals with the technology approach to planning, organizing and conducting group work in business training. The characteristic feature of the latter is its intensification due to organizational reasons such as the necessity of quick and constant changes in the competitive environment, a trend to the expenses reduction, impossibility of continuous training for the businessmen.

Index terms: intensive training in business, business training, training, group work, group work technology, intensive training technology.

Интенсификация процесса обучения является важным приоритетом современного бизнес-тренинга, что накладывает заметный отпечаток на время, форму и способы проведения занятий. Одним из условий обеспечения интенсификации бизнес-обучения¹ является применение особых педагогических технологий организации и проведения групповой работы. Под педагогическими технологиями мы понимаем целостный комплекс методических требований и алгоритмов, обеспечивающий запланированные результаты обучения.

В данной статье мы представляем результаты изучения технологических особенностей интенсификации группового обучения в бизнес-тренингах, а также разработанные нами педагогические технологии организации и осуществления групповой работы в бизнес-обучении.

¹ Под бизнес-обучением мы понимаем организацию и проведение интенсивного обучения персонала для решения бизнес-задач.

Бизнес-тренинги проводились нами в различных организациях и отраслях и включали полный цикл: от разработки программ, собственно проведения тренингов до оценки его эффективности. Анализ результатов бизнес обучения позволил выделить основные технологические требования, закономерности и условия построения групповой работы, влияющие на эффективность интенсивного обучения.

Прежде всего, отметим, что любой тренинг как форма интенсивного бизнес-обучения представляет собой групповое обучение [1]. Это означает, что в рамках аудиторных занятий обязательно наличие групповой работы, т. е. разделение всей учебной группы на несколько подгрупп (или мини-групп), в которых в ходе группового обсуждения или дискуссии самостоятельно выполняется задание (или упражнение) и представляются его результаты. Самостоятельная групповая работа обычно следует за информационной, лекционной частью и завершается анализом результатов, который тренер проводит в общей группе.

Групповая работа над заданием в ходе обучения позволяет освоить, отработать и закрепить практические навыки и является обязательным элементом любого тренинга. Структура собственно групповой работы в тренинге состоит из двух последовательных этапов:

- 1) работы над выполнением задания с обязательной визуализацией его результатов;
- 2) публичной презентации выполненного задания для анализа результатов и их обсуждения в общей учебной группе.

Следование предложенной структуре позволяет быстро сформировать, закрепить и проконтролировать освоение практических навыков в процессе интенсивного обучения.

Поскольку групповое обучение носит характер диалога, в котором большую роль играют обратная связь, обмен мнениями и коммуникации тренера с учебной группой, участников мини-групп между собой и межгрупповая коммуникация участников мини-групп друг с другом и групп между собой, вероятность потери контроля над выполнением задач обучения и снижения темпов интенсивности учебного процесса всегда высока.

Большое значение в решении задачи интенсификации групповой работы и снятия рисков снижения эффективности группового обучения имеет применение технологического комплекса требований к предварительной организации и проведению групповой работы в процессе интенсивного обучения взрослых.

Технологические требования к подготовке групповой работы

Важным условием интенсификации бизнес-обучения является предварительная диагностика потребностей, уточнение и определение задач обучения. В отличие от стандартизированного обучения (в школе или вузе), задачи обучения взрослых не всегда очевидны. Предварительная диагностика задач интенсивного обучения взрослых всегда направлена на поиск «разрыва» меж-

ду принятой нормой профессиональной деятельности и фактической реализацией норм, правил, процедур в практике работы потенциальных участников тренинга. Тренинг, таким образом, нацелен на преодоление обнаруженного (или подтвержденного) в ходе диагностики разрыва средствами интенсивного обучения. Диагностика позволяет определить задачи обучения.

Например, заказчик тренинга «Управление персоналом» полагает, что участникам тренинга, руководителям направлений следует улучшить знания и навыки делегирования полномочий. Однако предварительная диагностика показывает, что у потенциальных участников тренинга в прямом подчинении подчиненных нет, поэтому приоритет освоения навыка делегирования снимается, но выявляется необходимость стратегического планирования деятельности направлений. Точность предварительной диагностики, с одной стороны, позволяет очертить задачи и содержание обучения, а с другой – решить проблему соответствия содержания обучения уровню подготовленности группы до тренинга, что оказывает существенное влияние на интенсивность обучения.

Наряду с определением задач обучения в подготовке интенсивной групповой работы значимо второе технологическое требование – знание и учет перечисленных далее принципов групповой работы в создании программы обучения.

1. Обязательное ограничение общего количества участников до 12–15 человек. Часто организаторы считают обучение полезным для всех сотрудников организации. Однако попытки расширить группу до 17–20 человек, как показала наша практика, только размывают цели обучения, снижая в дальнейшем его интенсивность и эффективность. В большой группе, с одной стороны, «удлиняются» любые коммуникации членов группы как между собой, так и с тренером, с другой стороны – увеличиваются риски «пассивного участия», появляется возможность «спрятаться за спинами» активных коллег. Ограничение состава группы до 12–15 чел. позволяет не только управлять групповой работой, но также разделить группу на 3–4 подгруппы для выполнения задания. Если общая группа небольшая (до 6 человек), групповое задание выполняется индивидуально. Напротив, если целевая группа потенциальных участников обучения значительно больше 12 человек, целесообразно разделить ее на несколько подгрупп и проводить отдельные тренинги для каждой из них.

2. Задачи обучения определяют состав участников тренинга. Запрос на корпоративное обучение формирует заказчик с учетом предварительно проведенной диагностики потребностей. При условии корректной диагностики в тренинговую группу попадут все специалисты, которые нуждаются в изменении или улучшении конкретных навыков. При этом сам заказчик может стать участником учебной группы, а может и не принимать участия в обучении.

При формировании группы открытого обучения (набор ведется по объявлению, информации в Интернет, рекламе) запрос изучается в открытых источниках, сами потенциальные участники опрашиваются редко. В этом случае значим процесс «узнавания» участниками тренинга своих по-

требностей в заявленной теме и программе обучения. Заметную роль в описании программы играет специальная лексика, маркирующая пространство обучения для возможности узнавания целевой аудиторией. Более того, чем подробнее программа, тем больше вероятность комплектования группы участников с однотипными запросами на обучение конкретным навыкам.

Таким образом, в обоих случаях (и корпоративного обучения, и открытого тренинга) границы группы изначально задаются и определяются запросом на обучение, который ограничивает предметное содержание, снимая необходимость дополнительного уточнения потребностей в процессе тренинга. В свою очередь, именно это позволяет участникам быстро включиться в содержательную работу, что также обеспечивает возможность интенсификации. Предварительный учет количественных и качественных характеристик учебной группы является одним из факторов интенсификации учебного процесса в тренинге.

3. Разработка тематики, содержания, уровня сложности и структуры группового задания с учетом задач обучения. В зависимости от программы, задачами групповой работы могут стать освоение профессиональной лексики, освоение или закрепление конкретного навыка, демонстрация усвоенных знаний, контроль и мониторинг сформированного навыка.

Содержание задания для группы представляет собой алгоритм (последовательность действий), который участникам предстоит проанализировать, воссоздать или освоить в ходе обучения. Поэтому задание состоит из логической последовательности вопросов, обсуждение и ответы на которые в группе позволяют участникам осваивать логику конкретной профессиональной деятельности, логику формирования и реализации навыка.

Чтобы в дальнейшем интенсифицировать работу группы и обеспечить участникам полное и быстрое понимание рабочей задачи, следует соблюдать основные требования к заданию на стадии подготовки.

Во-первых, задание должно быть подготовлено письменно и быть у каждого участника в пакете индивидуальных методических материалов.

Во-вторых, задание должно содержать три обязательных блока:

- 1) название;
- 2) алгоритм (представленный в форме последовательности опорных вопросов, которые будут обсуждены в группе);
- 3) инструкцию по выполнению.

Приведем пример задания из тренинга «Управление проектами»:

Задание. Постановка целей проекта

1. Выпишите возможные цели проекта и проанализируйте их с точки зрения реалистичности, затратности, ясности формулировок.
2. Подчеркните предельно простые, ясные, понятные всем формулировки.
3. Проанализируйте цели проекта еще раз с точки зрения реалистичности, временных затрат, измеримости, ответственности за результаты.

4. Предварительный выбор вариантов заданий для групп (например, отбор одинаковых или разных заданий для подгрупп). Основное сомнение обычно связано с возможностью повтора выступлений в ходе общей групповой презентации. Содержание заданий для групп зависит от задач тренинга. Так, если задача групповой работы заключается в том, чтобы все участники детально проработали или освоили какой-то конкретный навык, то всем подгруппам дается одинаковое задание. Если общий формат тренинга носит сложный, стратегический характер и нужна детализация или экспертные решения (например, финансового или технологического характера), то группы делятся по тематике и задания могут быть различными. Однако и в этом случае вышеперечисленные требования к групповой работе, подготовке и выполнению задания сохраняются.

5. Предварительное определение количественных и качественных критериев эффективности выполнения задания. Так, например, к количественным критериям относятся: письменное выполнение задания (на листе флипчарта или в файле компьютера), своевременность и полнота выполнения (ответы на все вопросы задания, аргументы по всем вопросам). Количественные показатели отражают активность и дисциплинированность группы в работе. Качественные критерии – проведение анализа ситуации, правильное решение вопросов, восстановление алгоритмов и процедур – свидетельствуют о результатах практического освоения навыков и эффективности обучения в целом. В этом случае от тренера наряду с методической подготовкой потребуется знание предметной области, экспертная позиция для определения профессиональных приоритетов деятельности.

Таким образом, следование всем технологическим требованиям на стадии подготовки методики, содержания и организации групповой работы позволяет избежать риска потери времени и непонимания и обеспечить интенсивность обучения.

Технологические требования к организации и проведению групповой работы

Технология предварительной подготовки групповой работы в тренинге является условием успеха в ходе проведения обучения. Однако, несмотря на подготовку, в процессе обучения и коммуникации сама групповая деятельность может не только стать катализатором активизации обучения, но, в силу ряда причин, привести к снижению темпа и эффективности учебной работы.

К одной из причин относится сама необходимость постоянной внутригрупповой коммуникации. В общей учебной группе обычно взаимодействуют 12–15 чел., в мини-групповой работе принимают участие от 2 до 5 человек, мнения, подходы, опыт и базовая подготовка которых могут отличаться, что обязательно потребует времени на уточнение деталей,

выяснение степени ответственности, обсуждение и подготовку задания, выбор выступающего от группы. Однако наш опыт показывает, что основные потери времени по-прежнему зависят не столько от индивидуальных особенностей членов группы и даже не от заявленного регламента работы, сколько от самого предмета дискуссии – качества предварительно подготовленного задания для работы в группе.

В ходе тренинга может оказаться, что задание для групповой работы слишком сложное и уровень его сложности заметно превышает уровень подготовки участников. В этом случае основные потери времени и внимания будут связаны с уточнениями основных положений, требований к выполнению, переключением ответственности, спорами о том, кто должен выступать. Напротив, если задание для групповой работы слишком простое для участников, группа стремится возместить бессмысленность потраченного времени подчеркнуто активным общением друг с другом. Несоответствие задания уровню подготовки участников всегда активизирует внутригрупповое общение как начальную форму сопротивления.

Это, в свою очередь, часто запускает другую причину снижения интенсивности обучения – внутригрупповую динамику, которая обусловлена заданной легитимностью коммуникации и обратной связи в тренинге. Групповая динамика обычно рассматривается как открытое проявление сопротивления участников или всей группы тренеру. Повод для сопротивления может быть любой: несогласие с содержанием лекции и уровнем заданий, отрицательная реакция на требования к выполнению заданий, на слова и действия тренера. Вопросу управления групповой динамикой всегда уделяется большое внимание во всех программах подготовки тренеров.

Следует отметить, что при этом основное внимание акцентируется на принципах и приемах психологической борьбы с группой. На наш взгляд, борьба тренера с группой (и подготовка тренера к работе с группой как к сопротивлению) неконструктивна. С одной стороны, мы исходим из того, что негативная групповая динамика – всегда следствие предварительных просчетов методического обеспечения тренинга, поэтому любые психологические манипуляции тренера с группой выглядят как очевидная попытка скрыть проблемы собственной квалификации. С другой стороны, перенос активности в тренинге в плоскость состязания воли и характеров уводит всех участников от решения учебных задач, делая процесс освоения заявленных навыков и знаний трудновыполнимым. Кроме того, отметим, что работа тренера с сопротивлением группы требует от него полной концентрации всех усилий. Стоит помнить, что членов группы по количеству всегда больше и синергетический коммуникативный эффект группы сильнее усилий тренера. Очевидно, замена технологии харизмой потребует от тренера героизма, но героизм на постоян-

ной основе – характеристика другой профессии. Тренер – профессия мирная. И, наконец, мы убеждены, что обучение тренеров навыкам борьбы работает в лучших традициях «чеховского ружья» – обязательно выстрелит. Наш опыт показал, что работа согласно технологии сводит возможности негативной групповой динамики и потери учебной активности к нулевой отметке.

Третья причина снижения интенсивности групповой работы, на наш взгляд, заключается в попытке учесть индивидуальные особенности восприятия и коммуникации членов группы в процессе тренинга. Следует подчеркнуть, что тренинг – это интенсивное обучение в группе, поэтому перенос акцентов в плоскость учета особенностей личности, индивидуального восприятия и освоения материала нарушает принцип и технологию группового обучения.

В практике групповой работы попытки учесть специфику личности (например, обязательная реакция тренера на постоянные реплики участника «а я не понял, а мне по-прежнему непонятно» или, напротив, действия, направленные на то, чтобы специально активизировать, включить в работу молчаливого члена группы) приводят к «потере» группы. В то же время стремление специально включить в общую работу слишком тихого (застенчивого) или громкого (активного) участника демонстрирует остальным, как легко можно получить порцию внимания и заботы тренера. И через некоторое время индивидуальное поведение становится групповым трендом. В принципе, коммуникативное любопытство тренера обязательно приведет к потере выполнения тренерских функций и впоследствии потребует спасения ситуации и лица в ущерб предмету обучения.

Даже если, в силу просчетов подготовительной работы, тренинг отклонился от намеченной программы и происходит потеря времени, сил, внимания, то сохранение правильного вектора движения или возвращение в предмет обеспечат управляемые компоненты технологии интенсификации групповой работы в тренинге.

Технология обеспечения интенсивной групповой работы в процессе тренинга предполагает определенную последовательность действий и процедур:

- следование подготовленному и заявленному в программе регламенту;
- обеспечение понимания участниками учебных задач, содержания и письменного выполнения задания;
- акцент на самостоятельную работу группы, последовательный отказ от фасилитации групповой работы.

Инструментами возвращения в программу являются... сама программа и ротация групп. Программа тренинга представляет собой целенаправленное и последовательное чередование видов деятельности с фиксированием времени на каждую процедуру.

Рассмотрим это на примере программы тренинга.

Программа тренинга «Эффективная работа с клиентами»

10.00 – 10.30	Замысел, цели, задачи тренинга, представление ведущих, правила и процедуры. Знакомство с участниками
10.30 – 11.30	Установочная лекция: «Клиент. Подходы и принципы в работе с клиентами. Основные ценности клиентской работы»
11.30–12.00	Работа в группах «Эффективный менеджер по работе с клиентами»
12.00 – 13.00	Презентация групповой работы, анализ, общая дискуссия
13.00 – 13.30	Обед
13.30 – 14.00	Работа в малых группах: «Задачи клиентской работы»
14.00 – 15.00	Презентация групповой работы, анализ, общая дискуссия
15.00 – 15.30	Работа в малых группах: «Возможности усовершенствования работы с клиентами»
15.30 – 16.30	Презентация групповой работы, анализ, общая дискуссия
16.30 – 17.00	Подведение итогов тренинга

Подготовка и следование программе дают возможность при потере интенсивности в одном виде деятельности, даже если это групповая работа, изменить ситуацию. Через некоторое время произойдет смена групповой работы на презентацию, лекцию, новое задание, что позволит переключить внимание участников на новые обстоятельства и новые задачи. Кроме того, хорошим инструментом переключения является ротация групп или изменение группового состава. Постоянная ротация в случае активизации нежелательной групповой динамики предсказуемо позволит снизить накал, снять напряжение, сконцентрировать внимание на новых вопросах.

Как показала наша практика, любые отклонения от довольно простых требований, которые, возможно, были учтены в предварительной подготовке (например, задание подготовлено письменно, но дается устно, или в задании письменно указываются только вопросы для обсуждения), приводят к активизации дискуссии в группе, что не только снижает темп работы, но часто полностью выключает участников из работы над содержанием задания.

Наряду с необходимостью тщательной предварительной подготовки групповой работы существуют закономерности, которые усиливают или снижают степень интенсификации в процессе обучения в группах. Прежде всего напомним, что группе следует работать над заданием самостоятельно, без фасилитации со стороны тренера.

Принято считать, что фасилитация позволяет управлять групповой работой и содержательно направлять участников к выработке правильного решения. Мы убеждены, что фасилитация, действительно, делает работу группы показательно более собранной и организованной, но заметно

снижает уровень самостоятельного поиска решения и ценность самостоятельного принятия решения, следовательно – ответственности за результат групповой работы. Наш опыт свидетельствует, что сразу после выполнения задания при фасилитации участники показывают меньшее понимание содержания, а к моменту окончания тренинга часто демонстрирует отсутствие собственных представлений о предмете. Радикальные негативные последствия фасилитации представляют собой отказ участников от решения группы при помощи группы: «Это тренер нам сказал, а мы думаем иначе». Фасилитация пришла в тренинг из политических программ, в которых групповая работа «отражает» идеи демократического принятия решений, но не самостоятельный поиск и аргументацию. Мы считаем, что фасилитация в тренинге позволяет имитировать и дисциплину, и деятельность, что может нравиться заказчику, однако имитация обучения ведет к отсутствию учебных результатов. Именно эта закономерность лежит в основе технологического требования самостоятельной работы участников над заданием в группе.

Еще одно требование к групповой работе – письменное выполнение задания. В качестве носителя подходят доска, лист флипчарта, проектор. Смысл письменного выполнения группового задания отражает деятельностный подход в обучении взрослых: письменный текст – это видимый физический (неважно, промежуточный или конечный) результат обучения. Это продукт, созданный в ходе обучения самими участниками.

Наряду с концептуальным значением письменное выполнение задания решает две сугубо технологические задачи. С одной стороны, письменный текст позволяет тренеру анализировать результаты работы группы, что с устным текстом сделать значительно труднее, а потери содержания, восприятия и времени в этом случае неизбежны. С другой стороны, письменно подготовленное задание, доступное общей группе, дает возможность усилить и мультиплицировать учебный эффект, позволяя всем участникам увидеть типовые решения и типовые ошибки, закрепив учебный материал.

Как правило, в начале работы участники отказываются или «забывают» подготовить задание письменно, ссылаясь на недостаток времени. Тренеру остается только быть настойчивым в своих требованиях и не идти на поводу собственных сомнений. Времени на письменную работу всегда хватает, но в случае устного выступления общий учебный эффект нередко сводится к нулю и требует дополнительных усилий и времени для освоения запланированного материала.

Отметим требование выступления на презентации с выполненным заданием всех групп. Нечеткость организации времени может привести к ситуации, когда задание выполняют все подгруппы (как правило, количество подгрупп зависит от размера общей группы и колеблется от 2 до 5 мини-групп), а выступают с результатами работы не все, поскольку кажется, что времени не хватает и количество выступающих следует ограничить.

Как только тренер принимает такое решение, он обрекает себя на падение интереса к дальнейшему обучению всех, на кого времени не хватило, и собственные дополнительные усилия по возвращению участников в процесс. Как поступить в этом случае? В действительности количество групп – инструмент управления временем тренинга. Так, если в программе предусмотрен только час на выступление, дискуссию, анализ работы групп, то количество минигрупп должно быть равным 3–4. Если времени меньше – меньше минигрупп. Выслушать и проанализировать следует выступления всех заявленных групп.

Выводы

Ключевым условием интенсификации обучения в тренинге является знание и выполнение технологических требований к подготовке и проведению групповой работы. Технологические требования к подготовке включают в себя предварительную диагностику задач обучения; знание и учет принципов групповой работы при разработке программы обучения; разработку тематики, содержания, уровня сложности и структуры группового задания с учетом задач обучения; предварительный выбор вариантов заданий для групп; а также обязательное определение количественных и качественных критериев эффективности выполнения задания на стадии подготовки.

Технологические требования к проведению групповой работы представляют собой четкое следование подготовленному и заявленному в программе регламенту; постоянное обеспечение понимания участниками учебных задач, содержания и письменного выполнения задания; сохранение акцента на самостоятельной работе группы и последовательный отказ на протяжении всего тренинга от фасилитации групповой работы.

Требования, которые, на первый взгляд, кажутся малозначимыми и не обязательными к соблюдению, являются целостной технологической цепочкой, любое изменение в которой обязательно ведет к дополнительным усилиям тренера по аварийному выезду тренинга с обочины на магистраль. На наш взгляд, соблюдение основных условий и требований к подготовке и организации групповой работы не только обеспечивает результаты обучения, но также предельно его интенсифицирует.

Литература

1. Жадько Н. В., Чуркина М. А. Тренинг для тренеров: секреты интенсивного обучения. М.: Альпина Бизнес букс, 2005. 254 с.
2. Синякова М. Г. Современные теории корпоративного обучения персонала в организации // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 1. С. 58–63.
3. Старикова Л. Д. К вопросу об экономической образованности и компетентности в дополнительном экономическом образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 7. С. 35–41.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.041:37.018.43

Н. С. Михайлова

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА- ЗАОЧНИКА КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

Аннотация. В статье рассматривается роль самообразования в системе заочного высшего образования в области экономики и управления в Республике Беларусь. Обосновывается необходимость создания в учебном процессе педагогических условий самообразовательной деятельности студента-заочника, которые, как показал эксперимент, способствуют повышению эффективности самостоятельной работы и качества подготовки современного менеджера.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, студент-заочник, педагогические условия, подготовка менеджеров.

Abstract. The paper considers the role and place of self-education in distance training in economics and management in the republic of Belarus, the necessity of creating pedagogical conditions for self-education of the correspondence student proved. As the experiment shows, the above conditions contribute to the efficiency of independent work and the increase of the quality of manager training.

Index terms: self-education, correspondence student, pedagogical conditions of self-education, manager training.

Подготовка грамотных специалистов в области экономики и менеджмента всегда выступала ключевым фактором развития экономики. Изменение социокультурной ситуации, экономических условий хозяйствования актуализируют вопросы качества подготовки специалистов данного профиля образования. Менеджер сегодня – это не только наемный управляющий, осуществляющий планирование, организацию, управление и контроль в подведомственном ему направлении деятельности организации, но, в большей степени, генератор новых идей, человек, обладающий системным гибким мышлением, способный к самостоятельному получению и переработке больших объемов информации, переводу ее в знания, к управлению знаниями и управлению на основе знаний. Это специалист, способный обеспечивать устойчивость системы в условиях нестабильности, оперативно и адекватно действовать в линейных и нелинейных процессах. Экономический кризис, как индикатор, проявил несостоятельность многих менеджеров, не умеющих действовать в критических условиях, адекватно оценивать ситуацию и принимать решения. Классические модели менеджмента организаций в условиях нарастающего хаоса

оказались малоэффективны. Вопрос о разработке принципиально иных, неклассических моделей менеджмента, основанных на использовании принципов синергетики, приобрел особую актуальность. Реализация подобных моделей предъявляет новые требования к подготовке, повышению квалификации, переподготовке менеджеров.

Чрезвычайно важной в современных условиях для специалиста-менеджера представляется готовность к инновационной деятельности. «Отсутствие у кадров инновационного потенциала приводит к массовому стереотипу выбора простых, уже проверенных путей и решений вместо создания новых» [3, с. 3–8]. Выдвигая предложение рассматривать качество образования как степень сформированности у обучающихся основных психологических предпосылок творческих способностей (включающих, в том числе, и способности к саморазвитию, самоактуализации, непрерывному образованию), В. В. Сергиевский акцентирует внимание на доказанном факте: развитые нейронные структуры мозга человека, обеспечивающие системность мышления и эффективность деятельности, в течение жизни не исчезают и не утрачиваются [14, с. 25]. Несомненно, обучение в целом способствует развитию мышления. Но, как отмечают многие исследователи, далеко не всегда образовательная практика направлена на развитие творческого, системного, гибкого, «нелинейного» мышления. «Ранее система образования готовила кадры, была ориентирована на «единственно верный путь». Когда «путей» стало много, она уже не решается влиять на этот выбор и просто не замечает новой проблемы – учить выбору» [11, с. 31].

Что же нужно изменить в образовательной практике подготовки менеджеров, чтобы избежать подобных коллизий? Поиск ответа на данный вопрос приводит исследователей к выводам о необходимости изменения содержательных и технологических подходов в подготовке менеджеров в вузе, усиления аксиологической и деятельностной составляющих содержания образования.

В данной статье мы акцентируем внимание на *заочной форме подготовки специалиста*. С чем это связано? Во-первых, с достаточной распространенностью данной формы получения высшего образования. Анализ контингента белорусских студентов показывает, что специальности профиля «Коммуникации. Право. Экономика. Управление» в последнее десятилетие пользуются наибольшим спросом. В 2008/09 уч. г. по данному профилю в государственных вузах Беларуси обучалось 32,79% от общего количества, в частных – 94,71% [20, с. 6, 7]. Значительная часть будущих менеджеров получает высшее образование заочно. Несмотря на существующее мнение отдельных авторов о том, что заочное образование исчерпало себя и не имеет перспектив, оно продолжает оставаться популярным среди населения Беларуси, и наборы в вузы на заочную форму обучения продолжают увеличиваться. Так, количество студентов-заочников в Республике Беларусь с 2000 г. выросло более чем вдвое: с 98 200 в 1999/2000 уч. г. до 210 140 чел.

в 2008/09 уч. г. [20, с. 10]. Доля поступивших на заочную форму в 1999/2000 уч. г. составляла 35,16% от общего числа, а в 2008/09 уч. г. – уже 46,93% [20, с. 12].

Второе обстоятельство, обусловившее особое внимание к данной категории обучающихся, связано с организационными различиями очной и заочной форм подготовки специалистов. Очная форма обладает рядом несомненных преимуществ: многие умения, навыки будущих специалистов формируются, способности субъектов развиваются в процессе постоянного погружения в обучающую среду, в непосредственной коммуникации, деловых, ролевых играх, различных тренингах, через освоение образцов профессиональной деятельности менеджеров, целенаправленно демонстрируемых профессорско-преподавательским составом вуза. Студент-заочник часто ограничен в таких возможностях. С другой стороны, образовательный процесс заочника является более открытой сложной самоорганизующейся системой, на которую оказывает влияние множество факторов, в том числе социальная и профессиональная среда. По сути, образование каждого заочника глубоко индивидуально, уникально. Его качество во многом определяется эффективностью самообразовательной деятельности студента (далее – СОД).

Третьей причиной выступает специфика самого субъекта заочного образования. Принципиальной особенностью студентов-заочников является *социальный статус работающего человека*. Среди зачисленных на заочную форму обучения в 2008/09 уч. г. преобладают лица со средним специальным образованием (64,19%), часть студентов имеет профессионально-техническое (5,72%) и высшее образование (2,3%) [20, с. 112–113]. Как видно из приведенных статистических данных, более 70% поступивших первокурсников могут осуществлять профессиональную деятельность согласно уже полученному ими профессиональному образованию. Социальный статус работающего человека актуализирует ряд проблем: планирование и менеджмент времени, использование профессионального опыта в процессах обучения и др. Как доказывает М. Т. Громкова, опираясь на исследования Г. Ключарева и Е. Огарева, вовлеченность в сферу профессионального (оплачиваемого) труда может рассматриваться как интегральный критерий взрослости [6, с. 12]. Таким образом, по отношению к студенту-заочнику применимо понятие «взрослый», соответственно, заочное обучение должно строиться на иных принципах, чем очное; в нем должны превалировать иные формы организации учебных процессов, использоваться иные методы и приемы. Заочное обучение должно в большей степени отвечать принципам и требованиям образования взрослых.

Однако отнесение студента-заочника к категории взрослого обучающегося не снимает проблемы эффективности его СОД. В большинстве случаев студенты разных форм обучения неэффективны в самообразовании. Констатирующий эксперимент показал, что только 11% постоянно осуществляют СОД, большинство опрошенных (84,4%) занимаются самообразованием время от времени, по мере острой необходимости. Невысокий процент рес-

пондентов, указавших, что они вовсе не осуществляют СОД, вместе с высоким процентом тех, кто обращается к самообразованию периодически или изредка, объясним неразличением большинством студентов процессов выполнения самостоятельной работы и осуществления СОД. Вместе с тем необходимо отметить, что даже среди респондентов, указавших, что они постоянно осуществляют СОД, цель конкретизирована лишь у 20%, у остальных же носит самый общий характер («стать профессионалом», «достичь самореализации» и т. д.). У большинства опрошенных, периодически осуществляющих СОД (94,7%), цель не определена (либо носит неопределенный характер), что указывает на стихийный характер их деятельности.

В качестве основных затруднений в реализации СОД подавляющее большинство респондентов указало на нехватку времени, перегруженность другими делами (работа, семья). В то же время выяснилось, что респонденты не всегда планируют свое время и работу. Так, более половины опрошенных (58%) пытались создать личный ежедневник, но делали это нерегулярно, 20% считают планирование бесполезным и бессмысленным занятием. Обнаружилось, что представления студентов-заочников о СОД отличаются отрывочностью, неполнотой, зачастую недостоверностью. В этих представлениях были отражены в большей степени источники самообразования (книги, Интернет, СМИ и т. д.), понимание необходимости и долженствования («каждый человек, должен, надо» и т. д.), связь с другими видами деятельности и процессами (учеба, сессия, заочное обучение, работа и т. д.) и в меньшей степени – сущностные аспекты СОД. Прослеживалась взаимозамена понятий «СОД» и «самостоятельная работа»; самообразование во многих ответах респондентов соотносилось с самостоятельным чтением.

Создание в учебном процессе специальных педагогических условий способствует развитию СОД обучающихся. Но принципиальные различия в организации образовательных процессов студентов очной и заочной форм обучения обуславливают различие педагогических условий СОД данных категорий субъектов. Необходимость учета особенностей конкретной группы студентов как субъектов самообразования в последнее время отмечается многими исследователями [5, 8, 10, 15, 17]. Например, сравнительное изучение нравственных и профессиональных ценностей студентов очного и заочного отделений выявило, что их базовые ценности достаточно близки, но инструментальные – различны [16, с. 272–275]. Однако, несмотря на широкую распространенность заочной формы обучения в вузе, отсутствуют исследования педагогических условий СОД студента-заочника.

Последнее обстоятельство определило выбор предмета нашего исследования, основными задачами которого являлись разработка модели СОД студента-заочника, определение концептуальных, технологических основ ее организации, экспериментальная апробация полученных результатов. Эксперимент проводился в течение 2004–2009 гг. на базе Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. В число респондентов вошли студенты-заочники разных специальностей, в том числе

большое количество студентов-заочников направлений «Экономика» и «Управление». При построении экспериментальной базы был использован выборочный метод, в качестве метода формирования выборочной совокупности применялся серийный отбор. Реально количество респондентов на этапе констатирующего эксперимента составило 407 человек (предельная ошибка выборки – 0,02), на этапе формирующего эксперимента – 671 человек, что в 2 раза превышает достоверное значение (485 человек в экспериментальных группах и 186 в контрольных).

Почему мы рассматриваем СОД как основу подготовки современного менеджера? С самообразованием мы связываем инновационный потенциал специалиста. «Инновационная деятельность – это качественный этап саморазвития личности, процесс самоактуализации субъектов образовательного процесса, ставший возможным как результат самообразования, саморефлексии» [4, с. 451]. Уточнение понятия «самообразовательная деятельность» с позиций антропологического и деятельностного подходов позволило нам определить ее как *вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов*. В структуру данной деятельности, по нашему мнению, могут входить следующие компоненты: потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный и рефлексивный. С одной стороны, самообразовательная деятельность есть неотъемлемая часть бытия человека [13, с. 134–151], с другой стороны, ее, как всякую деятельность, стоит рассматривать как воспроизводимую технологизированную структуру [18, 19], связанную с личностными способностями субъекта. Кроме того, самообразование само по себе синергетично [9]. Обретение опыта управления данной деятельностью как сложной нелинейной открытой самоорганизующейся системой, с нашей точки зрения, действительно может выступать основой разработки, реализации новых моделей менеджмента. Формирование компонентов СОД субъекта будет способствовать его профессиональному и личностному саморазвитию.

Освоение основ управления, по нашему мнению, не может осуществляться без освоения СОД. Основное различие самообразовательной и управленческой деятельности состоит в том, что первая предполагает управление собственной деятельностью, вторая – управление кооперативной деятельностью других. Существенным является то, что оба процесса управления рефлексивны по природе и критериальны. Как отмечал О. С. Анисимов, именно выработка критериев оценки эффективности деятельности на интеллектуальном и ценностном уровнях позволяет субъекту выходить в позицию управляющего [1].

Наши исследования показали, что наиболее эффективны студенты-заочники, создавшие концепцию своей СОД. С позиций методологии концепция деятельности представляет собой замысел преобразования, проработанный с точки зрения норм (теоретических оснований, подхо-

дов, принципов, цели и т. п.). Поскольку специфика СОД заключается в ее обращенности на самого субъекта, то замысел преобразования будет равнозначен замыслу самоизменения. Сама концепция может быть различной по форме. Ю. В. Громыко выделяет разные формы работы с будущим: прогнозирование, прожектирование, программирование и планирование, конструирование, стратегирование, сценирование [7]. Рассмотрим эти формы с точки зрения их применимости в СОД (таблица).

Использование различных форм работы с будущим в СОД

Форма работы с будущим	Суть формы (по Ю. В. Громыко) [7]	Особенности концепции самообразовательной деятельности
1	2	3
Прогнозирование	Жесткое выделение существующего объекта и его перенос в будущее	Наличное видение своего будущего образа позволяет построить пространство своего образования. Видение возможных результатов использования определенных способов или средств позволяет выбрать оптимальные
Прожектирование	Отсутствие предмета, выносимого в будущее; обсуждение субъективных картин, субъективного видения будущего; общее представление о будущем. Предполагает опору на субъективное видение некоторой картины будущего	Самообразовательная деятельность может принимать форму прожекта при «размытости», неопределенности, нечеткости поставленной субъектом цели
Проектирование	«Проектирование для меня начинается именно с того момента, когда может быть выделена схема моей предыдущей деятельности или действия, которая после этого может стать предметом преобразования». Проектирование определяет выделение рамки новой организации: «предметом моего преобразования является форма организации деятельности... – это структура, т. е. каркасы позиций»	Проект самообразовательной деятельности включает: ● проблему (как знание о желаемом-необходимом самоизменении); ● ценности; ● цель; ● теоретические положения, подходы и принципы; ● план; ● методы и методики; ● ресурсы

Окончание таблицы

1	2	3
Планирование	«Планирование возникает в том случае, если я на основе имеющихся целей, проанализированной ситуации могу выделить набор задач и спланировать способ их решения во времени...»	План СОД включает в себя основную цель и промежуточные цели, представленные, как правило, в форме задач – что позволяет осуществлять деятельность поэтапно
Конструирование	«Если я начинаю набирать алфавит позиций и эти позиции компоновать, то я перестаю проектировать и начинаю создавать конструкции»	Конструирование невозможно при «размытой» цели. Эффективность СОД находится в прямой зависимости от наличия четко поставленной цели и подчиненности ей отдельных (составных) блоков
Программирование	«Если я в своей работе удерживаю ... анализ ситуации, целеполагание, выделение тем, выделение проблем, постановку задач, то согласование этих разных процессов и составляет основу деятельности программирования, которое внутренне связано с этими интеграционными повторяющимися циклами проектной работы»	Программа саморазвития, проработанная с точки зрения выделения конкретных этапов и включающая совокупность взаимосвязанных проектов
Сценирование	Выстраивание типа экспозиции цели, ценностей, средств в ситуации предполагаемого взаимодействия	СОД может быть построена в форме сценария собственной деятельности и/или коллективной мыследеятельности
Стратегирование	«Стратегирование обеспечивает выбор между предлагающимися разными сценариями»	Стратегия СОД позволяет выделить приоритетные направления своего образования

Отметим, что прогнозирование может неявно входить в другие формы работы с будущим. Однако для его осуществления необходим определенный уровень развития мышления, сознания и самосознания. Остальные формы в большей степени определяются концептуальным замыслом. Так, при нечетко поставленной, довольно абстрактной цели СОД может принимать форму прожекта. Как отмечает Ю. В. Громыко, для опре-

деленного уровня сознания и уровня подготовки – это достаточно эффективная форма [7]. Прожект самообразования уже по определению нереализуем, однако он позволяет различить настоящее и представление о будущем образе, соотнести их между собой, оценить и поcritиковать. Послужит ли прожект началом осуществления самообразования, напрямую зависит от уровня развития рефлексивных способностей субъекта, от того, в какой мере он способен провести анализ составленного прожекта, выявить причины нереализуемости и провести коррекцию своего замысла. Продуктом планирования является план деятельности, который может выступать как самостоятельная форма концепции самообразования или входить в состав других форм (например, в проект, программу) в качестве одной из норм деятельности. Проектирование, по нашему мнению, является наиболее эффективной формой СОД студента-заочника, поскольку здесь заложены возможности для пересмотра, изменения норм (перенормирования), что делает СОД управляемой. Конструирование в СОД представляет собой построение деятельности из отдельных позиций, из отдельных блоков различных типов деятельности, например учебной, профессиональной, досуговой, производственной и т. п. Каждый субъект, исходя из собственных потребностей, мотивов, интересов, поставленной цели, выбирает набор конструктивов, которые далее использует. Программирование как форма работы с будущим представляет собой совокупность интеграционных повторяющихся циклов проектирования, распределенных по этапам развития деятельности [7]. Форму стратегирования концепция СОД может приобретать в том случае, когда самообразование рассматривается субъектом как метадеятельность.

Приобретаемый студентами-заочниками опыт концептуализации своей деятельности имеет чрезвычайно важное значение, поскольку процесс разработки концепции включает самоопределение, реконструкцию, критику и конструирование норм деятельности. Для нелинейных процессов характерен иной тип детерменизма: не жесткая причинно-следственная связь, а «детерменизм с пониманием неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желаемое будущее» [9, с. 36], с учетом внутренних тенденций самоорганизующейся системы. Освоение различных форм работы с будущим в СОД способствует развитию «нелинейного» мышления субъекта и может служить основой для создания и реализации в дальнейшем неклассических моделей менеджмента.

Однако, как мы отметили ранее, СОД студентов-заочников в большинстве случаев неэффективна. Предложенная нами модель СОД стала основой для разработки концептуальных и технологических основ ее организации [12]. В качестве основных педагогических условий СОД студента в нашем исследовании предлагается рассматривать систему, включающую следующие взаимосвязанные компоненты:

- *позицию педагога* как результат его самоопределения относительно самообразования, процессов его организации и самоорганизации, отра-

жающую ценностное отношение к данной деятельности, осознание ответственности за становление механизмов СОД обучающегося;

- *образовательную технологию*, предполагающую специальное построение учебного курса, отражающее сущностные характеристики СОД, моделирующую процессы самообразования;

- *ресурсное обеспечение* образовательного процесса студента-заочника, построенное на определенных концептуальных основаниях, учитывающее специфику организации заочной формы обучения и направленное на развитие СОД субъекта.

Ключевым компонентом данной системы является педагог как носитель определенной позиции и квалификации. Успешная реализация технологии во многом зависит от его ценностных установок, владения рефлексивными техниками (на уровне управленческих процедур), нормами деятельности, способами работы с мышлением, пониманием, коммуникацией и рефлексией субъектов образования [2, с. 7–8]. Педагогическая квалификация преподавателя высшей школы должна позволять ему на материале усвоения психолого-педагогических знаний, умений, навыков формировать психологический механизм самоорганизации и самоизменения [1].

Созданные педагогические условия способствовали развитию СОД студента-заочника, что подтверждается данными формирующего эксперимента. В процессе его проведения 85% респондентов экспериментальных групп изменили представление о СОД и более 70% – отношение к данной деятельности. Возрастание потребности в самообразовании респондентов зафиксировано на уровне 16,67%, положительное отношение к самоизменению, самопреобразованию – на уровне 55% по сравнению с исходным. Зафиксирован рост способности к определению своих ценностей (19%), к проблематизации (45%), к постановке цели деятельности (48%), к определению сложных норм деятельности (58%). Стоит отметить, что многие участники эксперимента впервые обозначили цель своего самообразования. Изменилась иерархия затруднений. Умение планировать свое время и работу возросло на 48%. Отмечены рост самокритичности (51%), осуществление самооценки своего самообразования (56%) и ее критериальности (49,6%). Умение перестраивать собственную деятельность характеризует движение респондентов к позиции субъекта собственной деятельности. В то же время респонденты контрольных групп отметили незначительные изменения по всем показателям. По всем представленным характеристикам после эксперимента испытуемые экспериментальных групп отличаются более высоким уровнем способности к осуществлению СОД. Статистический анализ подтверждает достоверность различий (был использован критерий χ^2) и высокую степень тесноты связи (коэффициент корреляции Пирсона 0,54–0,98).

Заключение. Как показали наши исследования, педагогические условия СОД студента-заочника, представляющие собой систему взаимосвя-

занных компонентов (позиции педагога как результата его самоопределения относительно самообразования, процессов его организации и самоорганизации; образовательной технологии и ресурсного обеспечения, отражающих сущностные характеристики СОД, учитывающих специфику организации заочной формы обучения и направленных на развитие СОД субъекта) выступают основой качества заочной подготовки студентов.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что самообразовательная деятельность субъекта, обладая одновременно признаками бытийности, деятельности и синергетичности, содержит в себе уникальный потенциал для развития человека во всех ипостасях – как профессионала, личности, индивидуальности, субъекта. В контексте подготовки специалистов-менеджеров становление и развитие самообразовательной деятельности студента-заочника содействует развитию его системного «нелинейного» мышления, что дает возможность в дальнейшем разрабатывать собственные модели и проекты, эффективно реализовывать классические и неклассические модели менеджмента, самоопределяясь в конкретных ситуациях и процессах.

Литература

1. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие. М.; Новгород: С. Е.Т., 1995. 272 с.
2. Бабкина Т. А. Самообразовательная деятельность как проблема образования взрослых // Кіравање у адукації. 2006. № 12. С. 3–11.
3. Белоцерковский А. В. Образование и бизнес: шаг навстречу // Высш. образование в России. 2009. № 12. С. 3–8.
4. Буданов В. Г., Журавлев В. А., Харитонов В. А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 450–468.
5. Горшкова В. В. Образование взрослых: формат опережения // Педагогика. 2007. № 10. С. 25–29.
6. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования; учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.
7. Громыко Ю. В. Сценарная паноплия – Сценарий для России: русский путь. Новая повестка дня для президента [Эл. ресурс]. Режим доступа: <http://www.situation.ru/app/rs/lib/gromiko/pan/pan10.html>. Дата доступа: 10.06.2006.
8. Кирбай Р. О. Сравнительный анализ состояния самообразования студентов на дневном и заочном отделениях // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця: матэрыялы міжнар. навук.-метаад. канф., Мазыр, 29–30 верас. 1998 г.: у 3 ч. / Мазыр. дзярж. пед. ін-т; пад рэд. В. В. Валетава. Мазыр, 1999. Ч. 2. С. 45–47.

9. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994. 236 с.
10. Корвяков В. А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2008. 52 с.
11. Лурье Л. И. Способно ли образование стать опорой новому поколению? Ч. 2 // *Alma mater. Вестн. высш. шк.* 2009. № 10. С. 30–35.
12. Михайлова Н. С. Самообразовательная деятельность студента-заочника: организационные и управленческие аспекты // *Кіраванне у адукацыі*. 2007. № 11. С. 23–30.
13. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию // *Проблема человека в западной философии: сб. переводов с английского, немецкого, французского / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова*. М.: Прогресс, 1988. С. 96–151.
14. Сергиевский В. В. Развитие креативности при изучении фундаментальных дисциплин // *Alma mater. Вестн. высш. шк.* 2009. № 10. С. 22–30.
15. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск.: Изд-во Иркутск. ун-та, 1992. 232 с.
16. Шемятихина Л. Ю. Особенности подготовки менеджеров в российской высшей школе // *Образование и наука. Изв. Уро РАО*. 2008. № 1. С. 63.
17. Шуклина Е. А. Теоретико-методологические основания социологического изучения самообразования // *СОЦИС*. 2000. № 6. С. 29–39.
18. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // *Вопр. методологии*. 1994. № 3, 4 (№ 15, 16). С. 76–121.
19. Щедровицкий П. Г. Понятие рынка в системомыследеятельностном подходе // *Программирование культурного развития: региональные аспекты: сб. науч. тр. / Рос. Ин-т культурологии / отв. ред. П. Г. Щедровицкий*. М.: РИК, 1993. С. 20–58.
20. Вышэйшыя навучальныя ўстановы Рэспублікі Беларусь: па стану на пачатак 2008/2009 навучальнага года: статыстычны даведнік / Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр. Мінск: ГІАЦ МА РБ, 2009. 173 с.

ДИСКУССИИ

Н. К. Чапаев

ПРЕДИСЛОВИЕ К СТАТЬЕ М. И. МАКАРОВА «ПРОВИДЕНЦИАЛИСТСКАЯ ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.»

Предлагаемая вниманию читателей статья М. И. Макарова и по своему названию, и по своему содержанию – не совсем обычное явление для светского научно-педагогического журнала. Однако, скорей всего, только на первый взгляд. Можно привести ряд причин, обуславливающих правомерность появления такого рода работ на страницах нашего издания.

1. Решение проблем воспитания человека, являющихся главным предметом научно-педагогических исследований, выходит далеко за пределы компетенций как педагогики в частности, так и науки в целом. Человек – «предмет воспитания» (К. Д. Ушинский) – слишком широк, чтобы вмещаться в рамки какой-либо определенной парадигматики рассмотрения, в том числе педагогической или, шире, научной. Находясь на пересечении бесконечного числа миров, событий, ситуаций, онтология человеческого бытия выходит далеко за пределы всякого частного расположения и анализа. К числу инверсионных феноменов – объектов, способных принадлежать к различным традициям, – относится и воспитание. Поэтому ни человек, ни его воспитание не могут быть абсолютной монополией педагогики.

2. Пути воспитания человека в человеке различны. Но одно очевидно: этот путь пролегает через сердце и душу человека. Признает себя верующим педагог или нет – в любом случае он обязан заниматься человеческой душой и человеческим духом. Попытки ухода от этого – прямая дорога к пещерному технократизму, которому, по словам В. П. Зинченко, чужды *Разум и Мудрость*, для которого не существует категории *нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства*. Следуя по этому пути, педагогика постепенно превращается в некую маргинальную субкультуру, техническое приложение социальных, а то и вовсе – производственных технологий. Поэтому сердцевиной воспитания выступает освоение человеком духовных ценностей. Именно в ходе осуществления этого процесса возникает настоятельная потребность во «встрече» – *гармонии противоположных, но при определенных условиях совпадающих тенденций: экономики и культуры, глобального (общечеловеческого) и национально-регионального, биологического и социального, природного и техногенного, цивилизационного и культуротворческого, материального и духовного, общественного и индивидуального* (В. И. Загвязинский). До-

бавим – мирского и религиозного. Разве не в равной мере значимы как для верующих в отсутствие Бога, так и для верующих в его существование следующие «христианские ценности»: *верность поставленной цели; способность к состраданию; участливость; чувство надежности, безопасности; убежденность; стремление сотрудничать с другими; мужество; упорство в достижении цели; энтузиазм, активное отношение к жизни; справедливость; верность; чувство товарищества; способность прощать; дружелюбие; вежливость; великодушие; готовность прийти на помощь; честность...*? Разве не могут быть признаны общечеловеческими такие христианские заповеди, как «не убий», «люби ближнего»? Разве не могут быть приняты общечеловеческим сообществом положения Корана, заповедующие мир, уважение и справедливость? Или следующие толерантно ориентированные строки из него: «Добро и зло не могут быть равны, Так оттолкни же зло добром, И тот, кто ненависть к тебе питает, В родного друга обратится»? Разве могут повредить педагогике и науке советы мудрейшего Соломона: «Не отказывай в благодеянии нуждающемуся, когда рука твоя в силе сделать его; не говори другу твоему: “Пойди и приди опять, и завтра я дам”, когда ты имеешь при себе; не замышляй против ближнего твоего зла, когда он без опасения живет с тобою»? Конечно же, есть особенности религиозного и нерелигиозного мировосприятия. Но есть инвариантные ценности, которые лежат всяким разумным человеком всякой культуры, всякой конфессиональной принадлежности. Педагогика должна выполнить свою миссию глобального коммуникатора, обеспечивающего синергизм – сорабочничество, сотрудничество самой педагогики, науки и религии в деле нравственного и духовного возвращения человека. Здесь мы полностью присоединяемся к призыву А. С. Белкина и Е. В. Ткаченко к поиску «золотой середины» в деле духовного воспитания, нахождению некоего баланса отношений между светской и церковной духовностью.

3. Религия – это не только «форма» общественного или индивидуального сознания, но нравственный и *духовно-культурный* феномен. В существование Бога надо верить, замечал И. Кант, так как этой веры требует наше нравственное сознание. Отсутствие веры в Бога, по его мнению, лишает людей уверенности в том, что мире существует нравственный порядок. Это близко к известной идее Достоевского: нет Бога, значит, все позволено. О. Шпенглер, А. Тойнби и П. Сорокин находили распространение религиозных взглядов в обществе признаком здоровья социального организма. К. Ясперс вообще считал, что без религии невозможно добиться подлинного расцвета культуры. В связи с этим не совсем понятны сегодняшние попытки противопоставления культуры и религии. Это также касается негативных интерпретаций ее отношений с наукой. Антинаучность – один из самых страшных «грехов», приписываемых религии. Но и здесь не все так просто. Бога признавали великий физиолог Павлов и великий физик Эйнштейн. Бэкону же принадлежит парадокс-

сальная фраза: *только полужнание приводит людей к безбожию*. Знание ведет к Богу! Эта же мысль утверждается Пастером. Он писал: *чем более я занимаюсь изучением природы, тем более останавливаюсь в благоговейном изумлении перед делами Творца*. Тем самым великие ученые как бы дополняют, довершают мысль епископа Августина о том, что *без веры нет знания, нет истины*. Идея единства веры и знания в полной мере находит свое воплощение в философском принципе гармонии веры и разума средневекового теолога Фомы Аквинского.

4. Центральной категорией предлагаемой читателю статьи выступает термин «провиденциализм», синонимами которого являются «божественное предопределение», «божественное провидение» и «божественный промысел». Приведенный понятийный ряд не может не быть дополненным категорией Веры. Ибо все они выражают веру в понимание событий как божественного плана спасения человечества. Но спасение человечества возможно лишь в том случае, если будет спасен человек, индивид, личность. И здесь впору заявиться педагогическому провиденциализму. Педагог обречен быть провиденциалистом. В том смысле, что он должен *верить* в благополучный исход своих действий по воспитанию (спасению) своего подопечного. Пути человека неисповедимы, как и пути Господа. Получается, педагог должен быть верующим. Нет, не обязательно в Бога. Педагог должен верить в человека и себя, наконец, в свою науку. Вера обогащает личность и ее деятельность, если хотите – играет фасилитационную роль. По убеждению А. С. Хомякова, вера не *только мыслится или чувствуется, но одновременно и мыслится, и чувствуется вместе; вера объединяет познание и жизнь*. Ученым, которые свысока смотрят на понятие веры как на антинаучное явление, адресованы слова американского ученого Л. Р. Грэхэма. С его точки зрения, разница между объектами физической науки и домовыми невелика: и те и другие включены в наши концептуальные построения в качестве неких культурных постулатов.

В педагогике вера выполняет не только эпистемологическую, но и ценностно-содержательную функцию: воспитание веры в себя, веры в будущее страны, веры в справедливость и т. д. Интереснейший материал о вере как педагогическом явлении представлен в замечательной книге В. А. Бенина «Педагогическая культурология». В частности, автор подчеркивает, что феномен принятия на веру общепризнанных человеческих ценностей играет созидательную роль в формировании человека. Вследствие этой причины обращение к проблеме взаимоотношений веры с механизмами передачи социального опыта кажется *оправданным и целесообразным*. Вера рождает доверие. Именно на доверии строится воспитание и обучение. Речь идет в данном случае о широком толковании веры, выходящем за рамки его религиозного понимания. Однако – все же о вере.

Таким образом, религия – одна из линий развития человеческого познания мира, мощный нравственно-культурный феномен, духовный движитель человеческой деятельности. Игнорировать такое явление педаго-

гика ни на уровне своей теории, ни на уровне практики не может. **Отделение церкви от государства отнюдь не означает отделения религии от человека, общества, от того же государства.**

Журнал «Образование и наука» является, безусловно, научным, а не религиозно-конфессиональным. Однако в духовно-нравственном воспитании мы используем позитивный потенциал религии, в том числе православия. Поэтому считаем возможным публикацию статьи, ибо полезно познакомить заинтересованных читателей с этим (провиденциальным) направлением педагогической мысли. В нем есть определенное нравственно-позитивное начало.

УДК 371+37.01+27+241

М. И. Макаров

ПРОВИДЕНЦИАЛИСТСКАЯ ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.

Аннотация. В статье рассматривается феномен божественного предопределения и его педагогический смысл, а также анализируется влияние идеи божественного предопределения на отечественную педагогику второй половины XIX – первой половины XX вв. Особое место в статье отводится анализу провиденциалистской идеи воспитания в трудах русских философов и православных педагогов второй половины XIX – первой половины XX в.

Ключевые слова: провиденциалистская идея воспитания, принцип богособразности воспитания, христианские педагогические традиции.

Abstract. The paper considers the phenomenon of divine predestination in its pedagogical sense, analyzes the influence of the above on the domestic pedagogy of the second half of the XIX – the first half of the XX centuries with a particular attention to the analysis of the providential idea of education in the works of Russian philosophers and orthodox teachers of this period.

Index terms: providential idea of education, education in compliance with the basic divine principles, Christian educational traditions.

На протяжении веков педагогика, дабы эффективно влиять на душу ребенка, противостоять любому антидуховному, безнравственному воздействию на него, широко использовала в практике воспитания провиденциалистские смыслы, связанные с идеей спасения и послушания.

Божественное предопределение, как бы это ни показалось кому-то парадоксальным и непоследовательно-противоречивым, являясь волей Бога, исполняет в первую очередь педагогические функции. Божественный промысел, как и педагогика, помогает людям удерживать себя в рамках нравственности, стимулирует их стремление к духовному возвыше-

нию, преодолению своего несовершенства, «доращению» до образа Божьего, до обретения божественной благодати.

Настойчивые усилия в открытии связующих нитей божественного промысла и человека, а также попытки объяснения с этих позиций педагогических построений прослеживаются в русской богословской и философской мысли вплоть до середины XX столетия. Благодаря этим усилиям и попыткам в процессе обсуждения возникающих идей отечественная педагогика обогатилась на рациональном уровне провиденциалистским воспитательным содержанием, раскрывающим образ Божий в человеке, иными словами – богообразное состояние человека, что актуализировало различные задачи воспитания.

Для исследования педагогического феномена божественного предопределения, открывающегося в дискурсе влияния на педагогику божественных смыслов совершенствования человека, нами был избран период, ограниченный второй половиной XIX – первой половиной XX в., так как это время наиболее активного влияния на педагогику провиденциалистских смыслов.

Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике имеет глубокие корни, уходящие в философские и богословские начала. Вообще, термин «провиденциализм» (от лат. *providetia*) в широком смысле обычно соотносится с попыткой объяснения события с точки зрения проявляющегося в нем божественного провидения. В этом смысле «провиденциализм», «божественное предопределение», «божественное провидение» и «божественный промысел» являются синонимами, и их употребление правомерно в понимании события как выполнения божественного плана спасения человечества. Кроме того, само слово «спасение» передает оптимистическую веру в восхождение человека к торжеству добра, избавление его от опасности и несчастья, т. е. представление об исходящей от воли Бога детерминированности морального поведения человека, а значит, воспитательного воздействия на личность человека. Поэтому божественный промысел, ориентированный на спасение человека, обретает воспитательное значение и педагогическое толкование.

В контексте вышеизложенных рассуждений отметим, что педагогическая мысль в России на протяжении веков развивалась, опираясь не только на сознательное начало в человеке, но в большей степени на подсознательное обращение не столько к разуму, сколько к вере при объяснении всего происходящего волей божественного промысла. Это всегда было характерно для православия. Не случайно Л. П. Карсавин отмечал, что русский «во всяком явлении чувствует что-то божественное, прозревает в нем Бога. Не довольствуясь созерцанием идеала, русский человек стремится воплотить его» [5, с. 363].

Цель нашего исследования состояла в освещении нового (или возрождающегося) направления в отечественной педагогической теории и практике, связанного с влиянием христианской мысли на процесс вос-

питания, который мыслится как реализация божественного промысла, имеющего своей задачей спасение человека. Провиденциалистское течение в современной мировой педагогике уже выделялось Б. М. Бим-Бадом в размышлениях об антропологических основаниях педагогики [3]. Мы, в свою очередь, рассматриваем провиденциалистскую идею воспитания как конкретное, тесно связанное с общественными и духовными процессами явление педагогической культуры, сформировавшееся в России во второй половине XIX – первой половине XX в.

Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике родилась из представления о христианстве как фундаменте воспитания, как едином духовном образовании без учета имеющихся в нем течений. Непосредственной теоретической основой провиденциализма в педагогике выступало христианское учение о человеке, которое содержало теистическую трактовку важнейших философско-педагогических проблем, таких как сущность человека, его место в мире, цель и предназначение человеческой жизни, природа индивидуальной свободы и т. п. Выход на этот уровень осмысления педагогики обусловлен необходимостью осознания влияния божественного промысла на постановку и решение педагогических проблем, связанных с определением цели, средств, методов и содержания воспитания.

Во второй половине XIX столетия в отечественной педагогике в буквальном смысле пробудилась провиденциалистская идея воспитания, укрепив промыслительное представление о сущности, природе и предназначении человека. Между тем провиденциалистские идеи воспитания, подчиненного православию, развивались в ходе становления русской религиозно-философской мысли уже в тридцатые-пятидесятые годы XIX в. И это не случайно: тема православия в русской педагогике всегда начинала звучать, когда теория и практика отечественной школы сопоставлялись с опытом западного, европейского образования.

Как известно, вторая половина XIX в., особенно шестидесятые годы, – время бурного обсуждения педагогических вопросов и расцвета русской педагогики, но это еще и время, когда «сверхцелью» педагогического процесса, неразрывно связанного со всей жизнью общества, выступало приобщение человека к Богу, направление его на путь истинный, на путь спасения. С. Л. Франк отмечал, что «христианская вера, будучи по самому своему существу религией спасения – спасения человека от его ничтожества, от трагического бессилия его земного существования, есть высшее завершение пророческого сознания нравственной связи между Богом и человеком...» [6, с. 18–19]. Хорошо понимая это, архиепископ Амвросий говорил, что суть приемов и начал христианского воспитания заключена в божественном провидении, «сообщающем нашей природе то, чего ей недостает в ее настоящем состоянии» [2, с. 4].

В педагогических трудах архиепископа Евсевия (Е. П. Орлинского) и В. Ф. Владиславлева заметно доминирование страха Божьего как движущей силы воспитания. При всей глубине и многозначности трактовки

этого понятия одним из его важных смыслов было влияние божественного провидения на воспитательный идеал человека. Огромное воспитательное значение в страхе Божьем видел К. Н. Леонтьев. По мнению мыслителя, человек может внутренне врачеваться (т. е. воспитываться) не только любовью, но и наказанием, которые, будучи путями промысла о совершенстве человека, всегда неразрывно связаны. Подчеркивая педагогическую созидательную силу промысла, Леонтьев наглядно показывает воздействие воспитательной мощи провидения на человека, у которого подкрепляемая страхом Божиим любовь к образу и подобию Божию, тому общему, что присутствует в каждом, ведет не к нивелировке индивидуальных черт личности, а напротив, к высвечиванию лучших черт характера, проявлению его неповторимости. Особенностью провиденциального понимания воспитания Леонтьева является противопоставление земной жизни, в которой царит мирская суета, царству Божьему, в котором для праведников наступит вечное блаженство, установится полная гармония и человек станет бессмертным. Подобное понимание воспитания берет свое начало из работы Аврелия Августина «О граде Божием» [1].

Со второй половины XIX в. и особенно к началу XX столетия в русской социально-философской мысли резко обозначились полярные подходы к представлениям о человеке и его воспитании, в парадигме которых прослеживается мысль о предопределенности как различных явлений в жизни человека, так и его природно-божественной эволюции, в которой немаловажное место отводится воспитанию. Провиденциалистская идея воспитания в это время представлена в философско-педагогических изысканиях В. С. Соловьева, С. Н. и Е. Н. Трубецких, В. В. Розанова, а к началу XX в. – С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского и др.

На рубеже XIX – XX столетий В. С. Соловьев, явившийся воплощением всего авторитета религиозной философии своего времени, утверждал безусловную предзаданность познания целям, определенным теологией. Любое познание, которое может осуществляться только через божественное учение, понималось им как познание промысла Божьего. Рассматривая через призму этого умозаключения теорию педагогического познания, мыслители констатировали, что, как и догмат, педагогическое воздействие являет собой часть божественного замысла, «изреченного человечеству». Отсюда: педагогическое познание – бесконечное приближение к познанию промысла Божьего, выраженного в его «откровении», а воспитание есть продукт взаимодействия личностей, ведомых божественным промыслом.

Мысль о воспитании как раскрытии в ребенке образа Божия наталкивается на вопрос о том, каковы те силы, которые составляют духовную природу человека. Здесь находится важнейшая точка пересечения педагогической реальности и промыслительных сил: интраперсональная и интерперсональная гармония достигаются воспитанием, конечное назначение которого – приближение человека к тем чертам, которые свойственны

Творцу всего сущего. Следовательно, Бог является идеалом в рамках воспитательной реальности, носителем воспитательных целей. С. Л. Франк отмечал, что человек, обладающий в качестве образа и подобия Божия неким подобием Бога, «должен и, в принципе, может свободно исполнять волю Божию». В противном случае, т. е. когда принимается во внимание природа человека, отличная от Бога, «это подобие (человек) оказывается слабым и в известном смысле иллюзорным» существом [6, с. 39]. Образ Творца изначально присущ человеку, и «человек как творец есть соучастник Божьего творчества» [6, с. 44]. Таким образом, корреляция «Творец – человек – Творец» приобретает педагогический характер и экстраполирует черты Бога в конкретизированном виде на содержание и цели воспитания. Провиденциальный смысл такого педагогического построения в том, что Бог не только «творит» человека и не только сам присутствует как высшее начало в составе человеческого духа, а в том, что Он сверх того частично снабжает своей творческой силой свое творение, даруя ему соучастие в своем собственном творении. В лице человеческого духа мы встречаемся с таким сотворенным существом, которому Бог как бы делегирует частично свою собственную творческую силу и которого он уполномочивает быть активным соучастником своего творчества. Таким образом, педагогическая составляющая божественного промысла сочетается, как отмечал С. Л. Франк, «с величием и спасенностью человека, осуществляющего свою высшую и подлинную природу через свою подчиненность Богу, свою связь с Богом, свою внутреннюю пронизанность Богом – через свою богочеловечность» [6, с. 19]. Этот вывод означает, что стандарты для воспитания человеческой личности, приближенной к идеалу, установлены вне социальной реальности, они неизменны и абсолютны.

Осмысление педагогического процесса, когда провиденциальная сторона личности предрасполагает человека к подчинению жизни служению Богу, привело к выделению принципа богосообразности воспитания, который, объединяясь и интегрируясь с принципами природосообразности и культуросообразности в сочетании с целями и содержанием воспитания, составил теоретический фундамент православной педагогики. В таком виде христианская педагогика во второй половине XIX в. приобрела вид всесторонне разработанной системы теоретического знания.

Обратим внимание еще на один немаловажный момент, относящийся к пониманию провиденциального смысла в педагогике: педагогическое воздействие, обращенное к воспитанию души, духовности и нравственности, неизбежно наталкивается на его провиденциалистскую составляющую. В православном святоотеческом наследии второй половины XIX – первой половины XX в., которое представлено педагогическими теориями П. Д. Юркевича, В. Ф. Владиславлева, А. Л. Громачевского, С. А. Рачинского, М. А. Олесницкого, Св. Феофана Вышенского, Св. Тихона Задонского, Св. Игнатия Брянчанинова и др., часто встречается вывод о том, что нравственная истинность христианства имеет промысли-

тельное происхождение, иными словами, нравственная природа человека предопределена Богом. Так, П. Д. Юркевич промыслительные основания души отмечает как априорный принцип [7].

Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX в. растворена в таких личностных свойствах человека, как нематериальность, стремление к нравственно истинному, духовность, ответственность перед собой, людьми, обществом и Богом. В этих определениях человек обнаруживает в себе воплощение образа Безусловной Абсолютной личности, которая не является субъективной идеей человеческого сознания, но имеет провиденциальную природу.

Общее для отечественного теизма желание видеть в божественном провидении основу культуры в целом по-разному реализовывалось в конкретных педагогических построениях. При этом осознавалась необходимость приближения провиденциального учения к жизни, к практическим вопросам воспитания путем включения в педагогический арсенал христианских гуманистических догматов и ценностей. Ибо стремление человека к счастью и личному совершенству, удовлетворению естественных потребностей относительно и субъективно. Эти ценности не могут составлять смысл человеческого бытия.

Промыслительная идея православной педагогической культуры являлась краеугольной и для русского зарубежья (С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, И. А. Ильин, Г. В. Флоровский и др.), которое связывало с ее осуществлением на чужбине сохранение и развитие национального культурного наследия.

Интеллектуальная элита эмиграции, сознательно или бессознательно чувствуя деяния промысла в своем предназначении, все чаще идентифицировала себя не с изгнанниками, а с посланниками. Провиденциальная ситуация наставляла педагогическую мысль на абсолютные идеалы и возвышала воспитательные смыслы. Провиденциалистскими ориентирами воспитания становились такие представляющие исток и содержание духовного богатства общечеловеческие ценности, как любовь, внутренняя свобода, вера, совесть. На этой аксиологической основе и осуществлялось в эмиграции национальное воспитание и образование.

Педагогика российского зарубежья в свете промыслительной идеи воспитания стремилась сохранить православную христианскую традицию в образовании и воспитании детей. Православие являлось основой не только мировоззрения, но и мироощущения.

Одной из важнейших точек соприкосновения божественного промысла и воспитания в педагогике российского зарубежья была тема свободы как ценности и цели воспитания. К исследованию философской, богословской и педагогической природы этой темы обращались Лосский и Ильин, Бердяев и Зеньковский и многие другие. Так, в начале XX в. центр тяжести переместился с проблем образования на проблемы воспи-

тания, на промыслительное осмысление воспитательного процесса и его поворота к личности, ее индивидуальности.

Анализ творческого наследия философов и педагогов российского зарубежья позволяет сделать вывод, что в божественном промысле в самом общем виде они видели выработку смыслов, позволяющих человеку находить выход из собственного эгоизма, преодолевать свой узкоэмпирический горизонт.

Провиденциалистские смыслы в педагогике российского зарубежья аккумулировали творческое осмысление воспитания человека как спасение от грядущего апокалипсиса. В педагогике-искусстве российского зарубежья проявилось творческое желание распознать черты божественного промысла в педагогическом воздействии, что было созвучно всему искусству «серебряного века». Обращенность к грядущему отождествлялась с целями воспитания и побуждала признание божественного промысла в предопределении жизни человека. Педагогика российского зарубежья со свойственной ей чуткостью, чувству апокалипсического настроя «серебряного века», воспроизвела провиденциалистский смысл культурных традиций и духовно-эмоционального устремления, которые стали аксиологической основой воспитания. Провиденциально встав над временем, а точнее над безвременьем, или межвременьем, педагогика российского зарубежья стала педагогикой серебряного века, преодолев границы между прошлым, настоящим и будущим.

Говоря о цели воспитания, как, впрочем, и о цели образования, следует отметить, что она исключительным образом соответствует провиденциальному смыслу христианской жизни – спасению души. В этом контексте «спасение» подразумевает избавление не от физической опасности, а от опасности духовной. «Связать проблему воспитания с темой спасения, – отмечает В. В. Зеньковский, – значит уяснить себе смысл воспитания» [4, с. 102]. Эта цель стала целью и основанием всей системы отечественной педагогики, она позволила заложить глубокую смысловую основу всех ее категорий и понятий.

Вообще, для отечественной педагогики первой половины XX в. в ее целостном представлении характерен ортодоксальный характер, который в своей сути связан с провиденциальным пониманием человеческого существования, развития личности, воспитательной цели в соответствии с двойственным предназначением человека – быть членом гражданского общества и Царствия Божия. Кроме того, провиденциальный взгляд на педагогическое построение способствовал сглаживанию обострившегося противоречия между христианско-теоцентрическим и гуманистически-антропоцентрическим пониманием природы человека. Это способствовало пониманию утверждения, что ограничение воспитания земными, проходящими потребностями делает его технологичным, инструментальным.

Подводя некоторые итоги, отметим, что в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX в. содержится широкий арсенал важнейших провиденциалистских смыслов. Важность одного из

них неоспорима и для современной педагогики: божественное провидение обеспечивает взаимодействие прошлого, настоящего и будущего – то, собственно, чем и оперирует педагогика. Другим наиважнейшим провиденциалистским смыслом является то, что божественное предопределение и педагогика выполняют равно необходимые и равно важные функции в отношениях человека с миром. Стало быть, вопросы взаимной связи божественного промысла и воспитания не могут остаться без должного внимания.

Таким образом, исследование провиденциалистской идеи воспитания, когда воспитание рассматривается как заранее предустановленных и определенных волей божественного провидения благодатные проекции на образ жизни человека, позволяет сформировать более разностороннее представление об истории отечественной педагогической мысли второй половины XIX – первой половины XX в.

Литература

1. Августин А. О граде Божиим / сост. и подгот. текста к печати С. И. Еремеева. СПб.: Алетейя, 1998. 593 с. (Творения).
2. Амвросий (Ключарев А. И.). О семейном счастье и христианском воспитании: духовные поучения. М.: Сестричество во имя преподобномученицы великой княгини Елизаветы, 1997. С. 159.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с. (Библиотека антропологии).
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. М.: Изд-во Свято-Владим. братства, 1993. 222 с.
5. Карсавин А. П. Путь православия. М.: АСТ, 2003. 557 с. (Philosophy).
6. Франк С. Л. Человек и Бог: человек между миром и Богом. М.: Грааль, 2001. 124 с. (Путь жизни).
7. Фурсов А. П. П. Д. Юркевич о воспитании: для педагогов, родителей и студентов педвузов. М.: Шк. пресса, 2004. 187 с. (Золотой фонд педагогики).

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.11; 159.072.42

Ю. А. Елбаев,
Т. В. Киящук,
А. А. Киящук

Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты и основные практические проблемы тьюторинга в процессе психологического сопровождения иностранных студентов в российском вузе. Показаны возможности реализации теоретических подходов на примере технологии психологического сопровождения обучения в российском вузе иностранных студентов, испытывающих затруднения в социокультурной и учебной адаптации.

Ключевые слова: российский вуз, иностранные студенты, адаптация, служба психологического сопровождения, стратегии работы тьюторов.

Abstract. The paper considers theory and problems of tutoring foreign students in Russian universities, giving an example of psychological support to foreign students having difficulties in socio-cultural and educational adaptation.

Index terms: Russian university, foreign students, adaptation, psychological support service, strategies of tutors.

Обстановка на рынке образовательных услуг обязывает российские вузы, стремящиеся к повышению конкурентного потенциала, приглашать все больше иностранных студентов. В настоящее время в вузах России обучаются более 90 тыс. студентов из разных стран. Наибольшее количество составляют граждане Азии, Африки и Латинской Америки (54%) и СНГ (35%), далее следуют представители Западной и Восточной Европы, Северной Америки и Океании и др. Иностранцы получают образование в 90 университетах, 50 педагогических и 530 отраслевых вузах Российской Федерации. В Российском университете дружбы народов (РУДН) обучаются представители примерно 140 стран мира, их численность составляет 3,9% от общего количества иностранных студентов в России. Студентам РУДН – гражданам иностранных государств – приходится входить в иную социокультурную и языковую среду, адаптироваться к вузовскому режиму труда и отдыха, непривычному климату, новым методам и формам обучения. Чаще всего это связано с кардинальной сменой режима труда и отдыха, что неизбежно вызывает значительные эмоциональные переживания. Это обстоятельство объективно ставит перед рек-

торатом и профессорско-преподавательским составом вопросы о необходимости оптимального управления адаптацией иностранных студентов в условиях российского вуза на основе результатов лонгитюдных научных исследований проблемы.

В последние годы в РУДН был проведен цикл комплексных медико-социальных, социологических и психологических исследований в рамках вузовской программы «Здоровье студента». В качестве теоретических основ исследования проблемы оптимизации адаптационных процессов иностранных студентов были рассмотрены основные подходы и концепции, сложившиеся в российской и мировой науке. В рамках *субъектного подхода* авторы делают акцент на активности личности по выбору и освоению субъектом новой деятельности [7, 9]; важнейшим положением *личностно-ориентированного подхода* выступает ориентация на внутренний потенциал развития субъекта и его способности самостоятельно совершать выбор и нести ответственность в сложных жизненных ситуациях [5, 7]; в *концепции социальной адаптации* человека рассматриваются роль его сопровождения как средства повышения социальной защищенности, потенциал его адаптационных возможностей к различным видам и сферам деятельности [10]. В работах, выполненных в русле *концепции социальной депривации* [1] и посвященных проблеме социального неблагополучия, отмечается необходимость концентрации усилий, направленных на преодоление складывающейся тенденции «социального исключения» [8] молодых людей, адаптирующихся к трудным социальным ситуациям. Депривационная ситуация – это некоторый период образовательного процесса, ограничивающий возможности учащихся в удовлетворении личностно-значимых (базовых) потребностей в обучении, способствующих оптимальному саморазвитию. В *концепции социальной виктимологии* (от лат. *victimе* – жертва и греч. *logos* – слово, понятие, учение) подчеркивается необходимость учитывать в анализе адаптационного процесса содержание понятия «ощущать себя жертвой», означающее фиксацию трудностей личности в самореализации, саморазвитии в определенной социальной ситуации. В рамках *системно-ориентационного подхода* впервые был предложен термин «сопровождение», означающий новую образовательную технологию помощи ребенку в решении его проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития [2].

Процесс сопровождения включает интеграцию диагностики возникшей проблемы, информацию о существовании проблемы и путях ее решения, консультацию на этапе выработки и принятия плана решения проблемы, первичную помощь на этапе реализации плана решения. Е. И. Казакова и Т. Г. Галактионова в свое время рассматривали сопровождение как одно из приоритетных направлений работы психолога образования и определяли его как систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия [3].

Впоследствии проблема психолого-педагогического сопровождения была развита в рамках *комплексного подхода* применительно к взрослым (военнослужащим) [6].

Проведенные в РУДН исследования показали, что в период адаптации наиболее значимыми психологическими проблемами для иностранных студентов являются трудности

- приспособления к новым климатическим и социально-бытовым условиям;
- приспособления к новым нормам и традициям поведения и взаимодействия с окружающими;
- проявления этнокультурных стереотипов и предубеждений, в том числе в виде бытового национализма и расизма в региональных вузах;
- поведения в сложных и многообразных, часто трудно прогнозируемых конфликтных ситуациях социокультурного характера, которые порождают социальные и психологические затруднения и приводят к проблемам реализации личностно актуальных мотивов, эмоциональным, познавательным, поведенческим проблемам и порой к фрустрации;
- дезадаптивных реакций, приводящих к ухудшению самочувствия, повышению тревожности, выраженной отчужденности от коллектива учебной группы, внутриличностным и межличностным конфликтам и, как следствие, снижению успеваемости, потере интереса к учебно-профессиональной деятельности [4].

Мировой опыт образовательного менеджмента показывает, что многие проблемы иностранных студентов в странах обучения призваны решать тьюторы. Тьюторинг (от англ. *tutor* – домашний учитель, репетитор, наставник, опекун) как функция педагогической деятельности появился в Британии в университете Оксфорда (XII в.), а затем и Кембриджа (XIII в.).

Тьюторы осуществляли надзор над студентами, сопровождали их жизнь во время пребывания в колледже, помогали в решении социально-бытовых проблем, занимались репетиторством. Тьюторами могли стать педагоги, обладающие способностями к рефлексии и анализу своего опыта самообразования, и главное, навыками его передачи обучающимся. Следует отметить также, что тьюторство было актуально для студентов, желающих сократить сроки обучения.

По отношению к своим подопечным тьютор выполнял разнообразные функции: 1) отвечал за практическое освоение науки, воспитывал ответственное отношение к знаниям, умение интерпретировать текст, анализировать и доказывать, а не просто воспроизводить некоторые догмы; 2) помогал составлять план образования, советовал, какую литературу и в каком порядке читать, какие лекции необходимо обязательно посещать и отрабатывать; 3) наблюдал за поведением студента, выполнением им норм университетского общежития.

Тьютор жил со студентами одной жизнью и в целостном смысле, и в смысле участия в многочисленных университетских мероприятиях.

Он был консультантом студентов, помогал в решении различных проблем, фактически заменяя им родителей.

Опыт британских университетов был изучен и применен академиком П. А. Капицей на физико-техническом факультете МГУ в 60-е гг. XX в. и в настоящее время успешно используется в современной России. В Алтайском крае система тьюторинга существует с 2003 г. в рамках деятельности регионального центра дистанционного образования и сети муниципальных центров. 14–15 марта 2005 г. в Томском государственном университете прошла X (юбилейная) Всероссийская тьюторская конференция «Тьюторство и становление новых социокультурных практик в России»; 21–23 октября 2009 г. состоялся научно-практический семинар «Институт тьюторства в современном инновационном образовании» в Южном федеральном университете в Ростове-на-Дону; 11–12 ноября 2009 г. в Москве была проведена II Международная научно-практическая конференция «Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: подходы к разработке стандартов».

В первый же год функционирования Университета дружбы народов (1960 г.) стала очевидной необходимость в тьюторах для студентов. Сегодня в Университете существует система тьюторинга, которая объединяет тьюторов-воспитателей и кураторов иностранных студентов на подготовительном факультете, тьюторов-воспитателей и тьюторов по учебной работе, а также кураторов учебных групп на основных факультетах, тьюторов-воспитателей отдела по работе в студенческих общежитиях управления комплексного обслуживания проживающих, тьюторов – организаторов воспитательной работы среди иностранных студентов в земляческих организациях. Функциональные обязанности различных категорий тьюторов логически дополняют друг друга, что особенно актуально в условиях перехода на обучение в соответствии с новыми профессиональными стандартами, основанными на компетентностном подходе. Новая парадигма обучения предполагает не просто овладение знаниями и определенными навыками, необходимыми для будущей работы, но и умение действовать согласно реальной обстановке и решать необходимые профессиональные задачи.

В данном исследовании нами рассматриваются две стратегии саморазвития личности: в нестандартных условиях деятельности тьюторов и в условиях стандартной ситуации.

В *нестандартных условиях* деятельность тьюторов предполагает учет рефлексивных механизмов личности.

Вместе с тем в психологических исследованиях особую значимость приобретает использование стратегий, обращающих внимание на процессы саморазвития, самосовершенствования, самоорганизации индивида.

Момент развития индивида становится центральным при понимании рефлексии как переосмысления и перестройки субъектом содержа-

ния своего самосознания, своей деятельности, общения. В процессе переосмысления выделяют пять этапов:

- актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в ситуацию затруднения и при ее понимании;
- исчерпание актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- дискредитация вплоть до полного их обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;
- инновационное применение принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» ситуации затруднения и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза переосмысления;
- реализация заново обретенного смысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий ситуации затруднения.

Выделение в проанализированной деятельности тьюторов механизма рефлексии личностно-смысловой обусловленности является принципиальным, поскольку именно при таком понимании открывается перспектива системного рассмотрения процессов творческого развития.

Подвергнем разбору единичный акт саморазвития. Допустим, что субъект впервые решает задачу с высоким уровнем неопределенности. Его первые шаги можно описать как движение в объективном поле возможностей. Последовательная реализация возможностей, как правило, приводит не к решению поставленной задачи, а к нарастанию неопределенности, вплоть до блокады содержательного движения, когда все доступные средства оказываются исчерпанными. Поэтому движение естественным образом «выталкивается» в рефлексивный слой (актуализация смысловых структур «Я»), где содержанием является не предмет деятельности, а отношение, характеризующееся двумя компонентами – «Я» и содержание предметной ситуации. Выход на отношение создает, с одной стороны, условия для «разрыва спонтанности», а с другой – актуализирует структуры самосознания.

Дальнейшее движение в блокаде связано с увеличением неопределенности (дизинтеграция актуализированных смыслов). Этот процесс можно описать следующим образом: невозможность продолжить деятельность приводит к изменению в структуре самоотношения на дифференциальном уровне – понижается самоуверенность, самооценка, изменяется самопринятие.

В дальнейшем это приводит к повышению внутренней конфликтности «Я» субъекта деятельности, что требует от него конкретных действий по отношению к своему «Я».

В условиях стандартной ситуации работа тьюторов направлена на поддержание устойчивости учебной деятельности. В интегративном виде стандартная ситуация выступает как механизмы стереотипизации.

Вхождение в стандартную задачу в первую очередь актуализирует отношение «Я – задача». При определении задачи как стандартной (совпадение ожидания и действительности) ее решение переводится в авто-рефлексивный слой, т. е. происходит использование отрефлексированных ранее средств деятельности. В опыте психологического сопровождения такие средства представлены в виде стереотипов, паттернов, шаблонов, эталонов деятельности. В дальнейшем, исходя из целей деятельности, субъект выбирает наиболее оптимальные для данной задачи средства деятельности, которые в последующем реализует.

Сравнивая данные группы деятельности тьюторов, следует отметить, что они различаются:

- по уровню осознанности, так как при решении стандартных задач субъект может реализовать свой опыт в виде определенных автоматизмов;
- уровню энергетических затрат: в первом случае энергетические затраты за счет внутренней конфликтности достаточно высоки, а при нарушении процессов саморегуляции вполне вероятно возникновение различных невротических образований;
- результатам самого процесса сопровождения: результатами действия первой группы работы тьюторов выступают новые смыслы и отношения в деятельности, изменение мотивов деятельности, качественно новые техники, технологии сопровождения, преобразование личного опыта в деятельности.

В свою очередь, итогом функционирования деятельности тьюторов второй группы выступает закрепление в опыте существующих технологий, дальнейшая стабилизация стереотипов, шаблонов деятельности субъекта.

В 2005–2010 гг. сотрудниками кафедры менеджмента РУДН на примере психологического сопровождения иностранных студентов были разработаны и частично адаптированы и апробированы базовые стратегии работы тьюторов.

Стратегия «оперативной помощи» была создана для реализации на подготовительном факультете. Согласно этой стратегии, смысл деятельности тьютора заключается в оказании помощи студентам, испытывающим различные трудности в познавательной деятельности, общении и поведении, а также выявление и профилактика этих проблем. Схема деятельности тьютора в этом случае включает три составляющих: запрос; анализ существа запроса; оказание помощи.

Стратегия «развития личности» предназначена для использования в учебно-воспитательном процессе на отраслевых факультетах. Работая в рамках данной стратегии, тьютор реализует цель оптимизации личностного развития, опираясь на возможности студенческого возраста, организации для студента оптимальной деятельности, в которой формируется его готовность к жизненному самоопределению. Схема деятельности тью-

тора в рамках этой стратегии предусматривает два уровня: 1) *актуальный* – оказание помощи при возникновении трудностей; 2) *перспективный* – предоставление возможностей увидеть пути самореализации и самоутверждения. Тьюторская поддержка может заключаться: в осуществлении совместно с педагогом анализа вузовской среды с точки зрения тех возможностей, которые среда предоставляет для обучения и развития студентов; выявлении противоречий между задачами вуза, потребностями студентов и организацией деятельности в среде; определении и реализации средств работы, являющихся одними из условий развития личности и способствующих самопознанию. Согласно данной стратегии, тьютор работает со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Стратегия «психологической поддержки» осуществляется в общежитиях студенческого городка и подразумевает движение вместе со студентом по данному отрезку жизненного пути, изучение его особенностей, помощь в принятии и понимании себя, осмыслении достижений и трудностей, т. е. создание условий для его продуктивного движения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями вуза. Схема деятельности тьютора в рамках данной стратегии может быть сведена к определению требований учебно-воспитательного процесса к студенческому статусу; выявлению возможностей конкретных студентов; анализу противоречий между требованиями учебно-воспитательного процесса и реальными возможностями студентов; построению системы работы всех участников по согласованию требований учебно-воспитательного процесса и возможностей студентов. Реализуя данную стратегию, тьютор направляет свое воздействие на студента и условия, его окружающие.

Поскольку тьюторы должны обладать соответствующими психолого-педагогическими знаниями на профессиональном уровне и определенным опытом взаимодействия с людьми и способностью к эмпатии, нами был разработан и проведен курс повышения квалификации для всех категорий тьюторов – «Практическая психология» (72 ч). В его рамках проводился психологический практикум по развитию у тьюторов компетенций, необходимых для выявления и снятия затруднений иностранных студентов в обучении и общении [4].

Как показал практический опыт, все предложенные стратегии, реализуемые в рамках научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом университета, интегрируются в единую систему психологического сопровождения иностранных студентов как социальную технологию комплексного тьюторинга обеспечения их жизни и учебы в российском вузе.

Таким образом, предложенные стратегии комплексного тьюторинга иностранных студентов в российском вузе – *оперативной помощи, психологической поддержки, развития личности*, – реализуемые в рамках интегрированной комплексной стратегии научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом вуза, показали свою действенность. На осно-

ве результатов внедрения программы опытно-экспериментальной работы все три стратегии были включены в службу психологического сопровождения иностранных студентов в российском вузе как отдельное направление комплексного тьюторинга. Было установлено, что названная служба может стать важным средством повышения эффективности адаптации иностранных студентов в российском университете, обеспечив разрешение их затруднений в учебной и воспитательной деятельности.

Предложенная комплексная стратегия Службы психологического сопровождения реализует накопленный положительный потенциал вузовского тьюторинга и воспитательной работы структурных подразделений вуза, понимается как необходимый компонент системы высшего образования, содействующий реализации гуманистических целей образования, развитию личности и творческого потенциала будущего специалиста.

Литература

1. Бережнова Л. Н. Депривация в образовательном процессе: моногр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 167 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Казакова Е. И., Галактионова Т. Г. Методическое пособие для тьюторов к УМК для повышения квалификации директоров школ. М.: Нац. фонд подготовки кадров, 2006.
4. Киящук Т. В. Модели службы психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психол. науки. 2008. № 3. С. 59–68.
5. Мераб Константинович Мамардашвили / под ред. Н. В. Мотрошиловой. М.: Изд-во РОССПЭН, 2009. 438 с. (Философия России второй половины XX века).
6. Полянский М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. 416 с.
8. Хамалайнен Ю. Социальное исключение молодежи: его предупреждение – требование общества // Новые ценности образования: забота, поддержка, консультирование. М.: Инноватор., 1996. Вып. 6.
9. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: УРСС, 1997. 444 с.
10. Walgrave L., Berx E., Poels V., Vettenburg N. Belgium. Teoksessa Confronting Youth in Europe, Juvenile Crime and Juvenile Justice. Copenhagen, 1998. S. 55–137.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИНФОРМАЦИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ «УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ» (УрО РАО)

24 июня 2010 г. состоялось очередное заседание Бюро УрО РАО.

Первым в повестке заседания значился вопрос **«Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования»**: был заслушан и обсуждался доклад об основных направлениях и результатах научно-исследовательской деятельности научной школы доктора педагогических наук, профессора Р. М. Асадуллина. Тематика деятельности школы «Формирование личности будущего учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности в условиях интеграции образования, науки и практики» обусловлена исторически и связана с интенсивной модернизацией системы высшего профессионального педагогического образования.

Общей целью исследовательской деятельности научного коллектива является проектирование и реализация непрерывного образовательного процесса подготовки учителя. В разработке этой проблемы обозначилось несколько научных направлений:

- разработка теоретико-методологических основ применения в научно-образовательной практике компетентностного подхода, состоятельность и возможность успешного внедрения которого в образовательную практику высшей школы обеспечивается теорией и практикой субъектного подхода в профессиональном образовании;
- изучение инновационных процессов в образовании: определены сущность, виды и типы инновации, характер и условия их протекания; разработаны основные принципы и механизмы управления инновационными процессами в системе высшего и среднего профессионального образования;
- исследование теоретических основ и технологических аспектов развития профессионального образования в условиях трансформирующегося регионального образовательного пространства: представлены основы проектирования модели регионального университетского комплекса с учетом социально-экономических факторов региона; описаны процессы, являющиеся концептуальными основами формирования региональной модели университетского комплекса: прогнозирование развития системы профессионального образования, мониторинг спроса рынка труда, моделирование педагогической оценки качества подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования;
- развитие исследований по педагогической антропологии как самостоятельной отрасли педагогики, рассматривающей субъект педагогической деятельности как целостность в разрезе антропоориентированных наук;

- актуализация и обоснование исследований синергетического аспекта в образовании в условиях усложнения структурно-иерархической системы управления в высшей школе и активизации процессов интеграции;
- разработка организационно-педагогических условий управления качеством профессионального педагогического образования на основе закономерностей и механизмов субъектного развития личности учителя;
- научно-методическое обеспечение преемственности профессионально-педагогического образования в системе «школа – педагогический колледж – педагогический вуз – самостоятельная педагогическая деятельность», разработка интегративного образовательного пространства становления педагога.

Научные исследования профессора Р. М. Асадуллина и его последователей строятся на следующих ключевых позициях:

- профессиональная педагогическая деятельность представляет собой многоуровневую, иерархически организованную систему, состоящую из предметной, праксиологической и мыследеятельностной структур. При этом каждый уровень педагогической деятельности состоит из мотивационно-ориентировочных, проектировочно-исполнительских и рефлексивно-оценочных действий;
- обобщенная субъектная модель личности будущего учителя включает в себя два компонента: субъектный, характеризующий базовые основания личности учителя, его профессиональное мышление, психолого-педагогические знания, способность к самореализации, и объектный, представляющий собой процесс создания системы педагогической деятельности с ее внешней (предметной) и внутренней структурами;
- процесс формирования учителя как субъекта профессиональной педагогической деятельности представляется в виде системного структурирования педагогических знаний в форме модулей, концентрично построенных в логике развертывания педагогической деятельности студента из ее «генетически исходной клеточки», позволяющих постепенно «переводить» эталонную и исполнительскую деятельность «по образцу» в индивидуальную творческую педагогическую деятельность.

Для научной школы характерен широкий диапазон исследований, затрагивающих философский, методологический и инновационно-методический аспекты проблем развития личности учителя и различные уровни системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

Представляют интерес результаты деятельности научного коллектива, имеющие научную и практическую значимость: разработка оригинальной теории субъектного подхода в формировании личности учителя; введение в научный оборот понятия «системогенез педагогической деятельности», разработка модели генетического кода профессии учителя, научное обоснование условий и механизмов интеграции образования, науки и практики, методическое обеспечение непрерывного образовательного процесса становления педагога, разработка модели управления

качеством педагогического образования на основе закономерностей субъектного развития личности учителя и др.

На основе теоретических исследований Р. М. Асадуллина и возглавляемого им научного коллектива была создана модель непрерывного педагогического образования, благодаря реализации которой произошло объединение педагогических колледжей и педагогических вузов Башкортостана в Ассоциацию «Башкирский педагогический государственный университетский комплекс». Результаты многолетней научно-исследовательской работы нашли отражение в государственной программе «Концепция и программа развития кадров образования в Республике Башкортостан», программах развития системы образования г. Уфы и Республики Башкортостан, в монографиях, учебных пособиях, методических рекомендациях, статьях по актуальным проблемам педагогического образования. Функционирует научная лаборатория по проблеме субъектного развития учителей в системе непрерывного профессионально-педагогического образования. Создана научно-экспериментальная площадка РАО на базе БГПУ им. М. Акмуллы по теме «Региональная модель инновационного развития педагогического вуза».

За время своего существования научная школа стала обладателем премий и грантов: АН РБ – № 6/5Г «Педагогические кадры РБ: состояние и перспективы развития», ГНТП РБ № 6-Г «Особенности и перспективы социально-культурного развития народов Башкортостана в условиях глобализации» (Договор № 173/3: «Регионализация образовательного пространства профессионально-педагогического образования»); Федерального агентства по образованию «Научно-методическое обеспечение формирования социально зрелой личности молодого человека в условиях образовательного учреждения», «Модель введения федерального государственного стандарта общего образования второго поколения в начальной школе», «Разработка рекомендаций по развитию новых организационно-правовых форм учреждений дополнительного образования детей»; ГНТП РБ, АПЦ, № 14/6-ф от 23 июня 2008 г.; Президента Республики Башкортостан молодым ученым и молодежным научным коллективам «Развитие исследовательской деятельности школьников и студентов в непрерывном образовательном процессе» (Постановление Правительства Республики Башкортостан № 26 от 7.02.2007 г.).

Перспективы развития научной школы связаны:

- с расширением поля научного исследования (возможности переноса закономерностей субъектного развития педагогов на процессы подготовки специалистов других отраслей);
- развитием международных связей научного коллектива с зарубежными научными и образовательными учреждениями и организациями, активизацией процессов обмена опытом с зарубежными коллегами;
- разработкой новых подходов к формированию научно-педагогических кадров на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов;

- разработкой и внедрением инновационных механизмов управления качеством подготовки научных кадров в научной школе.

Члены бюро Уральского отделения Российской академии образования одобрили научно-исследовательскую и организационно-методическую деятельность научной школы доктора педагогических наук, профессора Р. М. Асадуллина и рекомендовали научному коллективу расширять и укреплять научные связи с зарубежными учеными и практиками, занимающимися исследованиями проблем в сфере профессионально-педагогического образования. Материалы о деятельности научной школы предложено опубликовать в сборнике «Научно-образовательные школы Урала 2000–2010», издание которого планируется к 10-летию УрО РАО.

По вопросу **«Роль НИИ УрО РАО в научном обеспечении инновационного развития образования»** с докладом «Об основных направлениях и результатах деятельности НИИ УрО РАО «Развитие образования в условиях Приполярья (ЯНАО)» выступила директор института, доктор педагогических наук, профессор Г. А. Дзида.

НИИ организован сравнительно недавно – в 2005 г. Сформированная на начальном организационном этапе работы структура института за пять лет прошла апробацию и подтвердила правильность избранной стратегии.

В структуре НИИ функционирует три лаборатории. Научные исследования проводят семь докторов и кандидатов педагогических наук. К совместной научной работе привлекаются также ученые, работающие в области философских, юридических, экономических, филологических, психологических и медицинских наук.

С 2005 г. НИИ участвует в Комплексной программе научно-исследовательских работ «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». В рамках основной темы НИР «Формирование и развитие адаптационной готовности молодежи к изменениям в социально-экономической сфере региона» достигнуты следующие результаты:

- определены виды и формы дезадаптации молодого человека, условия и факторы, способствующие адаптации и дезадаптации, возникновению девиантного поведения детей и подростков, проживающих на Крайнем Севере;

- выявлена роль системы образования, ответственности семьи за профилактику девиантного поведения молодежи с учетом особенностей региона;

- разработаны модели формирования и развития адаптационной готовности молодежи; взаимодействия учреждений различного уровня по профилактике девиантного поведения молодежи.

Сделаны и совершенствуются теоретические разработки по развитию и адаптации детей, проживающих в экстремальных климатических условиях (здоровьесберегающие технологии в ДООУ как основа развития адаптационной готовности детей; адаптационная готовность детей с ограниченными возможностями здоровья к их дальнейшей успешной социализации и др.).

В 2009–2010 гг. теоретические исследования велись по направлениям:

- сохранение жизни, здоровья и физическое развитие детей в ДОО северного города;
- формирование и развитие основ методологии научного познания у обучаемых;
- особенности профильного физико-математического образования в контексте преемственности образования с учетом потребностей экономики региона;
- правовое и политическое воспитание молодежи как элементы ее адаптационной готовности;
- социально-экономическое воспитание по развитию адаптационной готовности молодежи в сфере малого бизнеса.

В целях успешной адаптации детей, сохранения их здоровья в условиях Крайнего Севера на образовательном пространстве региона эффективно применяются инновационные технологии по здоровьесбережению. Сотрудниками НИИ изучен опыт их внедрения в практику образовательных учреждений различного уровня.

Для организации исследовательской работы по изучению состояния образования на территории Ямало-Ненецкого автономного округа, сотрудниками института за отчетный период определено 16 экспериментальных площадок: четыре ДОО, семь общеобразовательных школ, специальная (коррекционная) школа, четыре учреждения профессионального образования.

Коллектив НИИ проводит мониторинг регионального рынка труда и рынка образовательных услуг; занимается анализом факторов, формирующих направления и специализацию образования, влияющих на конкурентоспособность рынка образовательных услуг; анализом современных методологических, философских, психолого-педагогических исследований, посвященных развитию экономических и образовательных систем; ведет разработку и внедрение инноваций по совершенствованию образовательного процесса с учетом территориальной удаленности региона.

Учеными осуществляется теоретическое обоснование развития деятельности образовательных учреждений, оказывается содействие в проектировании и внедрении программ по адаптации обучающейся молодежи к изменениям в социально-экономической сфере региона.

С этой целью коллектив НИИ уделяет должное внимание развитию социального партнерства, взаимодействует с заинтересованными, оказывающими содействие в проведении научной работы организациями, в том числе: администрацией региона, «Фондом развития предпринимательства», «Фондом развития МО г. Новый Уренгой» и различными бизнес-структурами.

Научное сопровождение и поддержка сотрудников НИИ позволяет инновационным площадкам добиваться успехов в развитии творческой активности педагогов, способствует более успешному самоопределению

и трудоустройству молодежи. Коллектив института содействует обеспечению непрерывности подготовки кадров на основе преемственности различных уровней общего и профессионального образования.

За 2005–2010 гг. защищены четыре кандидатские диссертации. Проведено девять научно-практических конференций и семинаров, в том числе Международная конференция «Крайний Север: особенности труда и социализации человека»; Всероссийские научно-методические семинары «Изучение европейских языков в условиях глобализации и интеграции культур» и «Формирование методологических знаний у обучаемых»; региональная конференция «Формирование и развитие адаптационной готовности молодежи к изменениям в социально-экономической сфере»; городские конференции «Современные проблемы развития региона» (2005–2010).

Результаты научной работы опубликованы в научных статьях на различных уровнях: международном – 25, всероссийском – 41, региональном – 74, муниципальном – 50.

Вместе с тем, в развитии НИИ и его практико-ориентированной научной деятельности имеются определенные сложности: отсутствует целевое финансирование основных направлений исследования; недостаточна численность сотрудников НИИ.

Выражая мнение о необходимости работы института в условиях Приполярья, повышения его роли в интеграции науки и практики в образовательном пространстве Ямало-Ненецкого автономного округа, Бюро одобрило деятельность НИИ УрО РАО «Развитие образования в условиях Приполярья (ЯНАО)». Особо была отмечена активная и результативная деятельность директора НИИ Г. А. Дзиды, чью научную и организационную работу рекомендовано поощрить. Предложено также шире освещать деятельность НИИ в СМИ.

С научно-теоретическим докладом по этой теме **«Инновации в практике современного образования: научные основания и социальные модели реализации»** выступила доктор педагогических наук, профессор Л. Б. Соколова (Оренбургский государственный педагогический университет).

В докладе была дана характеристика инновационной деятельности, обозначены особенности педагогической инноватики, выделен антропологический подход как методология инновационной деятельности.

Педагогическая инноватика, в отличие от педагогики, – молодая наука, находящаяся в стадии становления и эмпирического поиска, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования. Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная де-

тельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности.

Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

В науках, ориентированных на образование, хотя и с трудом, но все более укореняется антропологическая парадигма – и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления человека. Такое видение позволяет уже теперь в инновационном режиме осуществлять целую серию переходов в реформируемом и развивающемся образовании:

- от ведомственно-отраслевой организации образования к сферной – системе культурно-образовательных процессов, задающих характер общественной жизни региона,
- от учебно-воспитательных учреждений и заведений, осуществляющих производство социальных функционеров, к образовательным институтам, создающим условия для развития человека как субъекта истории и культуры;
- от учебно-воспитательных мероприятий, выполняющих до сих пор функцию социального тренинга и административного надзора, к образовательным процессам, реализующим функцию развития способностей, самостоятельной личности в целом.

Этот новый образ образования – развивающего, инновационного – требует пересмотра устоявшихся представлений о нем

Профессор А. Б. Соколова проанализировала риски инноваций в современной образовательной практике, остановилась на разведении концептов «инновация» и «модернизация», которые часто неверно отождествляются, на определении философских оснований и педагогического смысла понятий «инновация», «традиции», «инновационные модели», «мониторинг инновации», роль которого на данном историческом этапе исключительна и уникальна. Новизну и практическую значимость имеют следующие разработки:

- «Актуализация ресурса самообразовательной деятельности в многоуровневом образовании» (д-р пед. наук, профессор А. Б. Соколова, докторант Н. М. Миняева);
- «Педагогические основы кредитно-модульной системы организации обучения в вузе» (д-р пед. наук, профессор А. Б. Соколова, канд. пед. наук Р. И. Уразгалиева);
- «Проектирование педагогического дискурса в образовательном процессе вуза» (д-р пед. наук, профессор А. Б. Соколова, д-р пед. наук, доцент Т. В. Ежова);

- «Становление культуры мышления студента в процессе интеграции знаний» (д-р пед. наук, профессор А. Б. Соколова, канд. пед. наук К. Шураханова);

- «Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики и программно-целевого обеспечения реализации ее концепции» (д-р пед. наук, профессор В. Г. Рындак, д-р пед. наук, доцент И. В. Власюк);

- «Гуманитаризация маркетинговой деятельности образовательного учреждения» (д-р пед. наук, профессор В. Г. Рындак, д-р пед. наук, профессор Е. А. Ганаева);

- «Антропо-субъектный подход моделирования гуманитарной подготовки магистра» (д-р пед. наук, профессор А. Н. Ксенофонтова, докторант Е. А. Мажарова).

Теоретические и методологические основания педагогической инноватики, разрабатываемые научными школами под руководством А. Б. Соколовой, В. Г. Рындак, А. Н. Ксенофонтовой, реализуются в практике образовательных учреждений.

В докладе были охарактеризованы инновации, реализуемые в образовательных учреждениях Оренбургской области:

- предпрофильная подготовка в профессиональное обучение;
- реализация аксиологического подхода в образовании;
- работа с одаренными детьми;
- создание системы государственно-общественного управления образовательным учреждением;
- создание модели адаптивной школы;
- создание системы непрерывного образования и гражданского воспитания;
- апробация модели реструктуризации сети ОУ, расположенных в сельской местности, «Школа – социокультурный комплекс».

Инновационная деятельность ведется при непосредственной поддержке Оренбургского государственного педагогического университета и Министерства образования Оренбургской области. Оренбургским научно-образовательным центром УрО РАО проделана определенная работа по теоретическому обоснованию и практической апробации инновационных моделей в образовании. Центром ведутся инновационные разработки по следующим направлениям:

- фундаментализация идей культуры педагогической деятельности;
- разработка инновационных образовательных программ подготовки магистров и аспирантов;
- разработка персонифицированных моделей повышения квалификации работников образования;
- разработка модели креативного образования.

В обсуждении доклада приняли участие д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин (Екатеринбург), д-р филос. наук, проф. Л. А. Беляева (Екате-

ринбург), д-р. пед. наук, проф. Т. Г. Калугина (Челябинск), д-р пед. наук, проф. Н. Н. Тулькибаева (Челябинск), канд. пед. наук, доцент Н. М. Миняева (Оренбург), д-р филос. наук, проф. Л. М. Андрюхина (Екатеринбург).

Бюро Уральского отделения Российской академии образования отметило новизну и практическую значимость представленных в докладе теоретических положений и разработок в области педагогической инноватики. Профессору Л. Б. Соколовой было рекомендовано подготовить статью по теме доклада в журнал «Образование и наука».

Бюро Уральского отделения Российской академии образования приняло решение о введении в состав Бюро члена-корреспондента РАО, д-ра физ.-математ. наук, профессора, проректора Пермского государственного университета Е. К. Хеннера.

*Ученый секретарь УрО РАО,
д-р филос. наук, проф. Л. М. Андрюхина*

ПАМЯТИ ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО

8 апреля после тяжелой продолжительной болезни скончался выдающийся советский и российский педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования Володар Викторович Краевский.

В. В. Краевский родился 23 июня 1926 года в Самаре. Трудовую деятельность он начал учителем средней школы, был школьным инспектором, редактором методического журнала. С 1966 по 1984 г. работал научным сотрудником и заведующим лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук, потом заведовал кафедрой педагогики Института повышения квалификации научно-педагогических кадров при АПН СССР. С 1993 по 2004 г. был академиком-секретарем Отделения философии образования и теоретической педагогики в Президиуме РАО. В этот период он руководил исследованиями большого научного коллектива, курировал работу трех институтов.

Хотя В. В. Краевский широко известен в России и за рубежом как один из ведущих специалистов в области методологии педагогики и педагогической теории, круг его научных интересов выходил за эти пределы и распространялся на такие сферы, как дидактика, проблемы содержания образования, содержание и методы профессиональной подготовки педагогов-исследователей, проблемы повышения квалификации педагогов, их методологической культуры, профессиональное самосовершенствование преподавателей педагогики в области научной работы. Особенно значителен вклад В. В. Краевского в педагогическую науку как руководителя и участника разработки в творческом содружестве с М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером теоретической концепции содержания общего среднего образования и процесса обучения. Сейчас она становится все более востребованной. Самое активное участие в последние годы В. В. Краевский принимал в разработке стандартов общего и профессионального образования. На предложенной им концепции основано определение содержания образования, базовое для принятой министерством стратегии модернизации содержания общего образования.

Володар Викторович оставил после себя богатейшее научное наследие – более 300 научных публикаций (в том числе более 30 книг) по вопросам методологии педагогики, дидактики, методики, педагогического образования, многие из которых изданы за рубежом. Им исследовано соотношение педагогики с другими науками, изучена проблема методологической рефлексии в научной и учебной работе, обосновано системное представление о связи педагогической науки и практики, раскрыта логика педагогического исследования и разработана система его методологических характеристик, создана концепция формирования педагогической теории. Он выявил состав, функции, структуру и методологические условия научного обоснования обучения, представил характеристики целостного учебно-воспитательного процесса и предложил принципы его по-

строения; определил общетеоретические и нормативные основания переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Опубликованный в 2005 году и рекомендованный в качестве учебника для студентов педвузов труд В. В. Краевского «Общие основы педагогики» служит системообразующим концептуальным основанием для преподавания педагогических дисциплин в вузах страны и методологическим ориентиром для научной работы в области образования.

Лекции, статьи, книги ученого были проблемными и в то же время гармоничными. Не случайно его называли поэтом методологии.

Школа Краевского существует не в виртуальном официальном пространстве, а в реальности, в научных трудах. Его идеи развивают исследователи в разных регионах России и в других странах.

Трудовая деятельность В. В. Краевского отмечена многими наградами и знаками отличия: званием «Заслуженный деятель науки РФ», медалью ордена «За заслуги перед Отечеством II степени», «Медалью Ушинского», знаком «Отличник просвещения», еще несколькими медалями.

Талант В. В. Краевского не ограничивался только научной сферой. Он заявил о себе также как блестящий писатель и самобытный поэт. В 2008 г. в Санкт-Петербурге увидел свет сборник его стихов «Сверху вниз по лестнице». Этим жанром ученый занимался фактически всю свою жизнь наряду с научным творчеством. А вскоре после его кончины была издана автобиографическая повесть «Следы на песке», описывающая страницы жизни и профессиональной деятельности автора.

Однако главное, более важное, чем любые научные и другие достижения, – ничем не запятнанная репутация, то, что в недавнем прошлом обозначалось слегка позабытыми сегодня словами «достоинство» и «порядочность». Володар Викторович Краевский был настоящим интеллигентом, всегда настроенным на помощь другим и сотрудничество. Все, кому приходилось встречаться с ним (а их очень много), высоко ценили его человеческие и деловые качества – открытость в сотворчестве и научном поиске, внимательность, доброжелательность и требовательность. Его уважали за принципиальность, в основе которой – нравственная позиция, не подверженная колебаниям и административному давлению. Готовность помочь достойным и нежелание, невзирая на лица, поддаваться недостойным, бескорыстность, честность, бескомпромиссность, презрение к конъюнктуре – не те качества, которые помогают продвижению по службе и вообще в жизни. Успех и авторитет, достигнутые замечательным ученым и удивительным человеком, не благодаря, а скорее вопреки этим качествам – вот истинный измеритель масштаба личности.

Володара Викторовича еще при жизни называли живым классиком, что ему сильно не нравилось. Несмотря на высокие звания и служебные посты, он был поразительно скромным.

Смерть увела от нас незаурядного Человека, Гражданина, Ученого, но она бессильна перед памятью о нем тех, кто имел счастье учиться у него и вместе с ним работать.

ПАМЯТИ ВИТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА СЛАСТЕНИНА

На 80-м году ушел из жизни талантливый ученый, выдающийся классик современной педагогики Виталий Александрович Сластенин. Нет в России учителя, преподавателя и студента педагогических профессиональных учебных заведений, которые не знали бы этого имени. Нет и ни одного серьезного научного труда, связанного с проблемами педагогики и образования, где бы не упоминались работы Виталия Александровича. Создатель научной школы, он всю свою жизнь посвятил педагогике, воспитанию педагогических кадров, своим ученикам и коллегам.

В. А. Сластенин родился 6 сентября в г. Горно-Алтайске Алтайского края. Свою трудовую деятельность после окончания педагогического училища начал учителем начальных классов. Затем после окончания Московского государственного педагогического института (МГПИ) прошел все ступени профессионального становления специалиста: ассистент, старший преподаватель, доцент, заведующий кафедрой, декан факультета, проректор по учебной и научной работе в разных вузах страны. Но основная его профессиональная деятельность все же связана с МГПИ.

Здесь В. А. Сластенин защитил кандидатскую (1956 г.) и докторскую (1977 г.) диссертации. Затем стал академиком Российской академии образования и многих других отечественных и зарубежных академий. В 1981 г. стал председателем специализированного совета по присуждению ученых степеней педагогических наук. С 1990 г. был членом и заместителем председателя экспертного совета ВАК. В. А. Сластенин создал научную школу, под его руководством защищены многочисленные кандидатские и докторские диссертации. Учеников В. А. Сластенина можно встретить в разных городах России и за рубежом. Он всегда щедро делился знаниями и опытом. Около его кабинета можно было встретить и начинающего аспиранта, и маститого ученого, и просто студента. Виталий Александрович всегда находил время и силы, чтобы поддержать каждого, кто к нему обращался, советом, одобрением, верой в науку и возможностью что-то новое в нее привнести.

В. А. Сластенин был генератором научных идей, поэтому не случайно с его именем связано такое слово, как «впервые». Так, под его руководством впервые в России была создана кафедра педагогики и психологии высшей школы МГПИ. Он был инициатором и бессменным руководителем Международной академии педагогического образования (МАНПО), филиалы которой находятся в разных регионах страны и Ближнего Зарубежья. Под его руководством стал издаваться журнал «Педагогическое образование и наука», который входит в перечень журналов ВАК РФ. В этом журнале могли публиковаться все, чья идея интересна и полезна для педагогики и образования.

За выдающиеся заслуги в области педагогики и образования В. А. Сластенин награжден золотой медалью МВиССО за научную работу

«Педагогические основы краеведения» (1951 г.), в 1996 г. ему присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации», в 1999 г. награжден премией Правительства Российской Федерации.

Вместе с родными, близкими, коллегами и учениками скорбим о безвременной кончине В. А. Сластенина. Но его книги, изданные в России и за рубежом, его идеи являются неиссякаемым источником научных открытий будущих поколений ученых.

*Коллектив Уральского государственного
педагогического университета*

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА. 2000–2010 гг.

Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение» (УрО РАО)

Учреждение Российской Академии образования «Уральское отделение» приглашает принять участие в готовящемся издании «Научно-образовательные школы Урала. 2000–2010 гг.». Книга будет издана в 2010 году.

Статьи о научно-образовательных школах должны быть представлены в соответствии с требованиями к структурированию и оформлению текста, обозначенными ниже.

Структура текста

Для публикации в сборнике УрО РАО «Научно-образовательные школы Урала. 2000–2010 гг.»

1. Наименование школы и история ее создания.
2. Основатель (ли) школы: кратко привести данные (фотографии обязательно отдельным файлом).
3. Состав школы: персоналии, кратко о них.
4. Общая характеристика научной деятельности школы: цель, задачи, концептуальное ядро, особенности.
5. Направления исследований.

Далее текст структурируется по направлениям исследований. Обозначается в заголовке тема (направление исследований). В рамках каждого из направлений приводится следующая информация:

5.1.Руководитель направления.

5.2. Основные научно-теоретические и практические результаты исследований.

- *Научно-теоретические результаты. Пример:* Сформулирована концепция профессионального становления личности, выявлены закономерности и детерминанты этого процесса, установлены кризисы профессионального развития и психологические барьеры этого процесса, разработаны критерии успешности карьеры и мониторинг профессионализации специалиста. *Указываются авторы и основные научные работы, в которых представлен этот научный результат.*

• *Практические результаты:*

Разработаны стратегические проекты и программы (тема, название проектов и программ) по заказу...

Проведены исследования по грантам...

Осуществляется научное сопровождение инновационных процессов в образовании (базовые площадки, семинары, форумы и т. д.)

6. Наиболее значимые результаты деятельности научно-образовательной школы за десять лет.

7. Подготовка молодых ученых: ФИО, тематика защищенных диссертаций.

8. Формы государственного и общественного признания (награды, конкурсы и т.д.)

Требования к оформлению текста

1. Редактор – MS Word.
 2. Гарнитура – Times New Roman.
 3. Размер шрифта (кегель) – 14.
 4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.
18. Фотографии отдельным файлом.
 19. Объем статьи не более 15 страниц формата А4.
- Тексты представляются до 5 августа 2010 в электронном виде *ученому секретарю УрО РАО, Андрюхиной Людмиле Михайловне*, e-mail: andr@urogao.ru

Оргвзнос за публикацию статьи об одной научной школе (до 15 страниц текста) составляет 3 тысячи рублей. Оргвзнос перечисляется на **реквизиты УрО РАО:**

Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»
Россия, 620012, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

УФК по Свердловской области (УРО РАО, л/сч 03621057320)

ИНН 6663080273

КПП 667301001

ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ

Р/с 40503810400001000060

БИК 046577001

ОКВЭД 73.10, ОКПО 56969032, ОГРН 1026605617191.

Фактический адрес: Свердловская область, г. Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Договор на зам. председателя Шевченко В. Я., действующего на основании доверенности № 9 от 11.01.2010 г.

Назначение платежа: (57330201010010000130), информационно-консультационные услуги, редактирование научных материалов в издании «Научно-образовательные школы Урала. 2000–2010 гг.»

В случае иной формулировки назначения платежа будет осуществлен возврат денежных средств и материалов!

ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ КНИЖНАЯ ВЫСТАВКА – 2010

6 – 9 октября 2010 г., Екатеринбург

6 – 9 октября 2010 г., Екатеринбург при поддержке Министерства культуры и туризма Свердловской области состоится Екатеринбургская книжная выставка – 2010. Место проведения: ГРВЦ, г. Екатеринбург, ул. Громова, 145.

Выставочное общество «Уральские Выставки» и Свердловская областная универсальная научная библиотека им. В. Г. Белинского приглашают Вас на 3-ю Екатеринбургскую книжную выставку 2010.

Проект «Екатеринбургская книжная ярмарка – 2010» будет проводиться одновременно с выставкой **«Образование и развитие»** и предполагает большую посетительскую аудиторию школьников, студентов, специалистов и других категорий населения.

Цель выставки – представление и продвижение новинок книгоиздательской продукции и издательских программ для читателей, книжных магазинов и библиотек; представление технологий, компьютерных программ и оборудования для компаний, обслуживающих интересы современного читателя.

Основные направления выставки:

- Книги:
 - Научная, научно-популярная, деловая, художественная, учебная, справочная и энциклопедическая литература;
 - Книги для детей;
 - Альбомы по искусству;
 - Подарочные книги;
 - Аудиокниги;
 - Электронные книги.
- Другие издательские продукты:
 - Карты и атласы;
 - Наглядные учебные пособия;
 - Периодические издания;
 - Ноты;
 - Полиграфическая продукция;
 - Букинистическая книга
- Книготорговые организации
- Типографское оборудование
- Оборудование, материалы и технологии для реставрации книг
- Канцелярские товары
- Сувенирная продукция
- Компьютерные просветительские и обучающие программы, компьютерные игры
- Интернет-издания
- Интернет-библиотеки
- Интернет-кафе
- Программное обеспечение для чтения электронных книг и документов
- Книжная и офисная мебель и оборудование

Во время работы выставки состоится Екатеринбургский книжный фестиваль.

О возможности участия в фестивале можно узнать в Библиотеке им. В. Г. Белинского по телефону (343)371–26–48 или электронной почте ars-libri@yandex.ru

Стоимость участия в выставке в прайс-листах.

В стоимость участия входят: аренда выставочных площадей с ковровым покрытием; реклама и охрана выставки; размещение информации об участнике в официальном каталоге (1/6 формата А4) и 1 экземпляр каталога; уборка павильона; 1 м фризовой надписи на стандартный стенд или табличка на рабочее место.

Для иногородних участников предусмотрено бронирование номеров в гостиницах (прайс-лист гостиниц Вы сможете получить у менеджера выставки).

В программе выставки конкурс на золотую, серебряную, бронзовую медали, дипломы выставки.

ВНИМАНИЕ! Заявка на участие в конкурсе аннулируется в случае демонтажа стенда фирмой-участником до официального окончания выставки.

Регистрация участников: Вы заполняете заявку на участие и направляете ее в адрес Устроителя по E-mail или факсу. На основании заявки Вам предоставляется счет. Оплата производится предварительным банковским перечислением или за наличный расчет. Расположение стенда на предоставляемой площади гарантируется при оплате не менее 50% по счету в сроки, оговоренные Устроителем. Последний срок подачи информации в каталог за две недели до начала выставки, информация о компании участника, поступившая позже указанного срока, попадает в дополнение к каталогу.

Порядок проведения выставки:

Заезд участников на выставку	5 октября	с 09.00 до 18.00
Рабочие дни	6–9 октября	с 10:00 до 18:00
Официальное открытие выставки	6 октября	в 12.00
Церемония награждения медалями и дипломами	9 октября	в 16.00

**Россия, 620027, Екатеринбург, ул. Свердлова, 11а, оф. 507,
Тел./факс: +7 (343) 355-51-95, 310-03-30**

E-mail: vystavka@r66.ru, [Http://www.uv66.ru](http://www.uv66.ru)

менеджеры проекта:

Карташова Елена Васильевна, Первалова Татьяна Михайловна

Тел. +7 (343) 310-03-30, 355-51-95

E-mail: kartashova@uv66.ru, perevalova@uv66.ru

АВТОРЫ НОМЕРА

Астафьева Ольга Викторовна – аспирант кафедры прикладного менеджмента, старший администратор дирекции по программам бизнес-образования Самарского государственного экономического университета, Самара. E-mail: astafeva86@mail.ru

Блинов Владимир Игоревич – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования ФГУ «Федеральный институт развития образования», Москва. E-mail: endless111@yandex.ru

Борисова Светлана Георгиевна – кандидат экономических наук, доцент ВАК, старший научный сотрудник кафедры экономики и маркетинга Института рекламы и связи с общественностью Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск. E-mail: S3257@rambler.ru

Буянова Галина Витальевна – соискатель кафедры общей и клинической психологии Пермского госуниверситета, Пермь. E-mail: buyanovagalina@rambler.ru

Елбаев Юрий Арсентьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экономической оценки и земельного кадастра Российского университета дружбы народов, Москва. elbaev@mail.ru

Жадько Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, генеральный директор ООО «Большая Перемена» факультета государственного – муниципального управления Московского городского психолого-педагогического университета, Москва. E-mail: jadko@boper.ru

Задорина Оксана Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: kseniya.tyumen@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Имакаев Виктор Раульевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: ivr65@rambler.ru

Кияшук Тарас Васильевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента Российского университета дружбы народов, Москва. E-mail: tkiya@mail.ru

Кияшук Алла Александровна – старший преподаватель кафедры менеджмента Российского университета дружбы народов, Москва. E-mail: allakiaschuk@mail.ru

Колесников Андрей Константинович – кандидат физико-математических наук, профессор, ректор Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: kolesnikov@pspu.ac.ru

Кузнецов Александр Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования (РАО), вице-президент РАО, Москва. E-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru

Лебедева Ирина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой моделирования образовательных систем Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: irina_12005@perm.ru

Макаров Михаил Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института, Москва. E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Михайлова Наталья Сергеевна – заведующая кабинетом учебно-методической работы Института повышения квалификации и переподготовки кадров Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, Гродно (Беларусь). E-mail: ipo@grsu.by, n.mihailova@grsu.by, fish3001@mail.ru

Никулина Татьяна Валерьевна – аспирант кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: tatyana-nikulina@yandex.ru

Новикова Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры образовательных технологий высшей школы Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: ivr65@rambler.ru

Рубцов Виталий Владимирович – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, Москва. E-mail: rectorat@list.ru

Хеннер Евгений Карлович – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, проректор по научной работе и инновациям, заведующий кафедрой информационных технологий Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: ehenner@psu.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

CONTENTS

EDUCATIONAL STANDARDS

Blinov V. I. Development of Professional Standards of Pedagogical Activities

3

Rubtsov V. V. Psychological and Pedagogical Training of Teachers for a New School

18

METHODOLOGY PROBLEMS

Kolesnikova A. K., Lebedeva I. P. Dispersion Analysis in Psychological and Pedagogical Research

29

EDUCATION MANAGEMENT

Borisiya S. G. Integrating the Concept of Marketing Assets Management into the Model of Educational Establishment Management

38

GENERAL EDUCATION

Zadorina O. S. The Content and Principles of Pedagogical Process

46

VOCATIONAL EDUCATION

Astafyeva O. V. Educational Franchising as an Educational Activity of a University of Economics

56

Nikulina T. V. Application of Educational Programmes of the 3-d Generation

65

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Zeer E. F. Self-determination of a Person in the Modern Conflicting Realities

71

Buyanova G. V. Temperament as a Factor of Professional Choice

81

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kuznetsov A. A., Khenner E. K., Imakaev V. R., Novikova O. N. Forming IT Competences of Teachers in Russian Schools

88

FURTHER EDUCATION

Zhadko N. V. Intensification of Group Work in Business Training

97

EDUCATION ABROAD

Mikhailova N. S. Self-education of Correspondence Students as the Basis for the High Quality Manager Training

107

DISCUSSION

Tchapaev N. K. Preface to the paper "Providential Idea of Education in the Domestic Pedagogy of the second half of the XIX and the first half of the XX centuries" by Makarov M. I.

118

Makarov M. I. Providential Idea of Education in the Domestic Pedagogy of the second half of the XIX and the first half of the XX centuries

121

CONSULTATION

Elbaev Y.A., Kiyashchuk T.V., Kiyashchuk A.A. Tutoring in the Process of Psychological Support of Foreign Students in Russian Universities

129

SCIENCE LIFE

137

ISSUE AUTHORS

155

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

www.urogaio.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)						(адрес)					
	Кому											
(фамилия, имя, отчество)												
Тел. b/c												
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
											газету журнал	
											20462	
	пв	ме-сто	ли-тер									
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
	(наименование издания)											
	Стои-мость	подписки										Кол-во комплек-тов
		переадрески										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)						(адрес)						
Кому												
(фамилия, имя, отчество)												
Тел.												

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.ugorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.ugorao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 7(75)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: *editor@urorao.ru*

Подписано в печать 20.07.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная